نموذج ترخيص

انا الطالب : يوسف فلاح علي أبو الحيل أمنح الجامعة الأردنية و/أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و /أو استعمال و /أو استغلال و/ أو ترجمة و/ أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأكاديمية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مباحث التربية الإسلامية في الأردن.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: يوسف فلاح ابو الحيل

التوقيع:

التاريخ: ٢١/١٢/٢٠١٧

أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن

إعداد

يوسف مفلح أبوالخيل

المشرف

الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

كانون أول، 2017

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة / الأطروحة (أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن) وأجيزت بتاريخ 10/ 12/ 2017

أعضاء لجنة المناقشـــــة	التوقيـــــع
الدكتور صالح محمد الرواضية ، مشرفاً أستاذ- مناهج وتدريس الدراسات الاجتماعية.	....
الدكتور ناصر أحمد الخوالدة، عضواً أستاذ- مناهج وتدريس الدراسات الإسلامية.	....
الدكتور حامد عبدالله الطلافحه، عضواً أستاذ- مناهج وتدريس الدراسات الاجتماعية.	....
الدكتور خالد عطية السعودي، عضواً خارجيا أستاذ مشارك- مناهج وتدريس الدراسات الإسلامية (جامعة الطفيلة التقنية)	....

الإِهْداء

إلى روح والدي رحمه الله.

إلى من غمرتني بفضلها ومنحتني من حنانها ودعائها الكثير .... أمي الحبيبة حفظها الله

إلى من وقفت بجانبي وشاركتني هموم الحياة، وشجعتني ... زوجي العزيزة

إلى فلذات كبدي غيث وآية و ليث وجمانة

إلى إخواني وأخواتي .. السند والعضد

إلى طلبة العلم في كل مكان

إليهم أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، سبحانه له الفضل والمنة، أعان فيسّر، ويسّر فأعان... اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا، وزدنا علماً، إنك أنت السميع العليم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم سيد الأولين والآخرين، وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً وبعد:

فالشكر الموصول بجزيل العطاء إلى أستاذي الدكتور صالح محمد الرواضية، الذي منحني من علمه ووقته وجهده الكثير من خلال تفضله بالإشراف على هذه الأطروحة.

وهو شكر كذلك موصول إلى لجنة المناقشة ممثلة بالأستاذ الدكتور ناصر أحمد الخوالدة، والأستاذ الدكتور حامد عبدالله الطلافحه، والدكتور خالد عطية السعودي، لتكرمهم بالموافقة على مراجعة هذه الأطروحة وتدقيقِها ومناقشتِها.

كما أتقدم بشكري وامتناني إلى المحكمين الأفاضل الذين ما بخلوا بعلمهم رغم ضيق وقتهم. والشكر للمعلمْين رياض أبو صفية ومحمد أبو عيشة والمشرفة التربوية بسمة أبو مطحنة الذين لم يتوانوا لحظة واحدة عن تقديم الدعم والعون لي إلى أن خرجت هذه الأطروحة بهذه الصورة.

وأخيراً أقدم الشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذه الأطروحة على هذا النحو، فجزاهم الله خير الجزاء، وجعله في ميزان حسناتهم.

فإن أصبت فمن الله، وإن أخطأت فسمة البشر، وحسبي - وهو رجائي - أن يكون هذا العمل خالصاً له سبحانه وتعالى، والحمد لله رب العالمين.

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن

إعداد

يوسف مفلح أبوالخيل

المشرف

الأستاذ الدكتور صالح محمد الرواضية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي في مدرسة مادبا الثانوية الأولى للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة مادبا، وذلك في العام الدراسي 2017/2016، وقد تم اختيار المدرسة لملاءمتها لظروف الدراسة ولقربها من الباحث، وقد تم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تلك المدرسة عشوائيا، حيث تم تدريس أفراد الشعبة التجريبية بالبرنامج المقترح، في حين تم تدريس أفراد الشعبة الضابطة بالبرنامج الاعتيادي. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث ببناء مقياس لتنمية الذات الأخلاقية، واختبار لمهارة التدبر، وقد تم تطبيق المقياس والاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بدء المعالجة للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، ثم أعيد تطبيقهما بعد المعالجة التي استمرت خمسة أسابيع لجمع النتائج. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم تحليل التباين المشترك المتعدد، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الذات الأخلاقية ومهارة التدبر ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتيجة أوصت الدراسة باستخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في العملية التعليمية التعلمية عامة وفي مجال تدريس التربية الإسلامية خاصة، وتضمين مناهج التربية الإسلامية مواقف تعليمية وأنشطة ومهمات تجسد مضامين أبعاد التعلم لمارزانو.

.**الكلمات المفتاحية :**البرنامج التعليمي ، أبعاد التعلم ،نموذج مارزانو، تنمية الذات الأخلاقية، مهارة التدبر.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

إن تقدم الأمم وتطورها مقرون بمدى تقدمها العلمي، والذي يعد بدوره نتاجا أساسا من نتاجات النشاط الفكري، ومرتبطا بمدى قدرة العقل البشري على تحويل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع والتقدم في جميع المناحي الحياتية إلى فرص حقيقية، من خلال إكساب المتعلمين مهارات وقدرات علمية سليمة، مستثمرة الاستثمار الأمثل للقدرات والطاقات الهائلة التي كرم الله تعالى بها بني البشر.

ومن الاثار السلبية لهذا التطور الاضطرابات الفكرية والسلوكية وغيرها التي يعيشها كثير من الناس في حياتهم هنا وهناك، ما يتطلب ممن ابتلي بها ومن غيرهم أن ينشئوا سياجا منيعا يعتمد على إيجاد حلول إيجابية تسهم في تخفيف وطأة الاضطرابات من جهة، وترقى بالمجتمع أخلاقيا من جهة أخرى، ولا يتحقق ذلك إلا بعقول ناقدة مبتكرة.

وقد قدم الاسلام الحلول الناجعة لكل ما يعانيه الإنسان، مركزاً ابتداءً على الأخلاق كدعامة أساسية في حفظ الأجيال، بل جعل الرسول صلى الله عليه وسلم الاخلاق هدفاً رئيساً لرسالته إذ بعثه الله متمماً لمكارم الأخلاق (الغزالي، 1987).

وقد نتج عن ذلك اهتمام كبير من قبل علماء التربية الإسلامية بالأخلاق وتنميتها، حتى إنهم عدوها من أبرز المجالات الأساسية في التربية، كونها مصدرا أساسيا لأهدافها التي تسعى دائما إلى تحقيقها في المتعلم، وزاد هذا الاهتمام من تقوية العلاقة بين الأخلاق والتربية، حيث سعت التربية من خلال هذه العلاقة إلى غرس الأخلاق الفاضلة في نفوس الطلبة، وبالمقابل سعى الباحثون في مجال الأخلاق إلى التأثير في التربية باعتبارها أحكاما ومعايير حياة، توجه الفرد في سلوكه، فبغير التربية يصعب غرس الأخلاق الفاضلة، وتصبح التربية عقيمة بلا مضمون مرجوّ، أو فائدة مبتغاة (المخزنجي، 1993).

وتظهر العلاقة بين التربية والأخلاق في ثلاثة جوانب، أولها أن الأخلاق تدخل في جميع العمليات التربوية، وثانيها أن الأخلاق تؤثر في تحديد أهداف التربية وغاياتها، وثالثها أن ميادين التربية وأساليبها تتأثر بالأخلاق (يالجن، 2005).

فالأخلاق تحكم على السلوك بالصحة والبطلان، وهي مكتسبة ومتعلَّمة، إذ يتعرض المتعلم طوال سنوات تعلمه لمتغيرات التنشئة الاجتماعية، فيكتسب من خلالها قيما واتجاهات محلية وبيئية، ويطبق ما تعلمه واكتسبه من أخلاق على سلوكه الخاص (العواملة ومزاهرة، 2003)، وهذا ما يمكن أن يُطلق عليه تنمية الذات الأخلاقية.

لقد كرم الله تعالى بني آدم وجعلهم من أرقى مخلوقاته، وميّزهم عن كثير من خلقه بتلك القوة التي أودعها فيهم، قوة جعلتهم وتجعلُهم من رقيّ إلى رقيّ متى ما استخدموها الاستخدام الأمثل، واستثمروها الاستثمار الأكمل، ألا وهي قوة العقل؛ التي تحافظ على كرامة الإنسان ومكانته اللائقة بين المخلوقات. لذا جعل الإسلام للعقل مكانةً عظيمة، يكفي استدلالاً على ذلك أن يقلب المرءُ ناظريْهِ في ثنايا النصوص الشرعية ليبرهن على ذلك بعشرات النصوص، ومن ذلك - على سبيل المثال لا الحصر- أن الله تعالى بعد أن أقسم بأمور عظيمة وهي الفجر وليال عشر والشفع والوتر والليل.. أردفها سبحانه وتعالى بقوله" هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ؟ "(الفجر،5) أي لذي عقل يحجره ويمنعه عما لا يليق، وبالمقابل نجد أن الله تعالى ذمَّ أولئك الذين يقلدون تفكير غيرهم آباءهم في الضلال بغير إعمالٍ لعقولهم "وَكَذَٰلِكَ مَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَا إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَىٰ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰ آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ۞ قَالَ أَوَلَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ ۖ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُم بِهِ كَافِرُونَ " (الزخرف،23-24). وأكثر من ذلك أن الشرع جعل العقلَ هو مناطِ التكليف للأحكام الشرعية، وبفقدانه يسقط التكليف عن المرء.

وينبغي الإشارةُ هنا إلى أن القدرات العقلية تتفاوت بين البشر، فكل ينظر إلى الأمور بمنظور يختلف عن غيره، تبعا لما يمتلكه من قدرات، فمنهم من لا يتعدى حدودُ منظوره ظواهرَ الأشياء، ومنهم من يسبر أغوار المعاني حتى يصل إلى أعمق ما يمكن أن يُتوصَّل إليه، وبين هذا وذاك درجات، ومن هنا يمكن أن نفهم تنوع الفواصل القرآنية في هذا الباب ما بين يتذكرون، يتفكرون، ينظرون، يعقلون... ويأتي من بينها يتدبرون، وهذا الأخيرـ التدبر ـ هو الذي يعنينا في هذا المقام.

يعد مفهوم التدبّر واحدا من مهارات التفكير المبثوثة في القران الكريم صراحة أو دلالة، وهي من العمليات العقلية التي دعا إليها القران الكريم (سليمان، 2014).

ومن خلال اكتساب مهارة التدبر وتنميتها لدى المتعلم، تنمو لديه بعض القدرات العقلية، التي تؤدي إلى توسع عالمه الإدراكي، وبتوسع الإدراك ونموه يفهم المتعلم عالمه، وتنمو معه

بدرجة متوازية ذاته الأخلاقية، مما يزيد من التزامه بالقيم الأخلاقية وإيمانه بمعتقداته وأفعاله ورضاه عنها (زهران، 2006).

وتتطلب مواجهة التحديات الكبيرة التي ظهرت في هذا العصر بذل مزيد من الجهد في البحث والتجريب والتقصي في علوم التربية والتعليم، ولذلك كثر الباحثون والعلماء في هذا المجال، وكثرت المدارس التربوية والنماذج التي تعالج هذه التحديات، ولكل مدرسة تاريخها، ومراحلها، ومنظروها ، ولكل مدرسة نظرية تربوية تعتمد عليها.

ومن هذه النماذج نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، والذي يستند إلى الفلسفة البنائية لبياجيه، والتي تشير إلى أن التعلم الجديد يبنى على التعلم السابق، وبذلك تجعل المتعلم هو محور عملية التعلم، ويركز نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على التفاعل بين خمسة ابعاد، وبشكل متتابع يتيح لجميع الابعاد بالحدوث في اطار مجموعة من الاتجاهات التي من شأنها تنمية التعلم(البعد الاول)، ويتأثر التعلم بمدى استخدام عادات العقل المنتجة (البعد الخامس)، ثم ينمي المتعلم معرفة جديدة من خلال انشطة تساعده على توسيع وتنمية معرفته الحالية(البعد الثالث)،والغرض النهائي للتعلم ان يكون التعلم له معنى(البعد الرابع)، في حين ان البعدين الثالث والرابع يعملان في انسجام مع اكتساب المعرفة وتكاملها(البعد الثاني)(Marzano,Pickering and Mctighe,1993).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد تردي الأخلاق عاملا من العوامل المسؤولة إلى درجة كبيرة عما تعانيه المجتمعات من مشكلات، وإن كثيراً من مشكلات المجتمع الراهنة مشكلات أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب، إنما هي جميعا تعبر عن أزمة أخلاقية، وعن قصور في النمو الأخلاقي (محمد، 1991).

تشتد الحاجة إلى تعزيز الأخلاق في مجتمعاتنا باعتبارها مصادر كمال الأفراد، فمعها يكون قويا، ويضعف بقدر ما تضعف أخلاقه، وخاصة أمام الانحرافات التي لا يقوى على دفعها إلا إذا كان محصنا بمنظومة القيم الأخلاقية.

مع كل المظاهر السابقة تشتد الحاجة إلى تنمية الأخلاق الفاضلة لدى المتعلمين، وإعدادهم لمواجهة مشكلات المجتمع والنجاح خارج المدرسة بما يملكون من معرفة ومنظومة أخلاقية، وذلك باعتماد نماذج تخطيط جديدة تهدف إلى تكوين البنية المعرفية السليمة لدى المتعلم، ونماذج

تدريس تراعي التطور وتواكبه حداثة ومعاصرة، وتغرس الأخلاق الفاضلة في البنية الشخصية للمتعلم وتجعلها لازمة له على الدوام.

ولما كان الإنسان ومنذ ولادته مزودا بقدرات عقلية متعددة، ومنها القدرة على التدبر والنظر في العواقب وتأمل النتائج، فإنه لابد من استثمارها أكمل استثمار فيما يخدم الجانب الأخلاقي، بَيْدَ أن هذه القدرات العقلية كغيرها من القدرات ـ التي أشاد بها القرآن الكريم ـ كالتذكر والنظر والإبصار والحكمة والفقه وغيرها، تحتاج إلى التنمية والتطوير والتدريب على حسن الاستعمال، (العلواني، 2008).

إلا أن الملاحظ في مؤسسات التعليم بشكل عام الاهتمام بالحفظ المجرد عن التدبر والفهم، فكثير ممن هم على مقاعد الدراسة يحفظون ما هو مقرر عليهم، ولا يكادون يعرفون معنى ما حفظوه، فالواحد منهم يحفظ ويتذكر وليس لديه القدرة الكافية على الفهم، وربما يبقى المتعلم مركزا على حفظ حروف الكتاب وكلماته ولا يقيم آدابه، ولا يتمثله سلوكاً وواقعاً، وذلك لأنه لم يُعِرْ جانب العقل اهتماما كافيا، ولم يفهم ما ترمي اليه الأفكار المتضمنة في النصوص كما ينبغي، وربما لم يجد معلما يبصّره بطرق التعامل مع القدرات العقلية ومن بينها التدبر وأساليبه العملية (الاهدل، 2008).

وفي المقابل فإن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية استخدام أساليب التعلم والتعليم الحديثة والمهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها المتعلم، ومن بينها التدبر، والتي تظهر إيجابية المتعلم ونشاطه في أثناء العملية التعليمية، كما وتؤكد على ضرورة تهيئة الظروف الملائمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من الحصول عليها جاهزة، وضرورة أن يتحول دور المعلم من الملقن للمعلومات إلى موجه للمتعلم وإرشاده (الطناوي، 2002).

وظهرت العديد من النماذج التعليمية المبنية على نظريات التعلم المختلفة ومنها نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، والذي يعتبر ترجمة عملية لنظريات التعلم المتسقة مع الدماغ، والتعلم التعاوني، والتعلم المبني على حل المشكلات، ويعالج هذا النموذج عمليات التطبيق، والتحليل، والتركيب، - وهي المستويات العليا من هرم بلوم– والتي يتم ممارستها أثناء عملية التعلم من قبل المتعلم معتمدا في ذلك على المثيرات والتغذية الراجعة التي يحتاج اليها العقل، وعلى الانتباه وحسن الاستعداد لتقبل ومعالجة المواقف التعليمية المختلفة، وعلى حفز الذاكرة لرسم الخرائط العقلية المناسبة التي تسهل استدعاء المعلومات لمعالجة مواقف ومشكلات يتعرض لها المتعلم (الحصان، 2007).

فلكل ما تقدم تبنت هذه الدراسة فكرة بناء برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو لتنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر، وتم فيها تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

"ما أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن؟"

وينبثق عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى تنمية الذات الأخلاقية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو / البرنامج الاعتيادي)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى تنمية مهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو / البرنامج الاعتيادي)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

- تطوير برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو بمبحث التربية الإسلامية للصف التاسع.
- التعرف إلى أثر هذا البرنامج في مستوى تنمية الذات الأخلاقية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، خلال العام الدراسي (2017/2016).
- التعرف إلى أثر هذا البرنامج في مستوى تنمية مهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، خلال العام الدراسي (2017/2016).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة النظرية من اهتمامها وتركيزها على المتعلم كمحور لعملية التعلم والتعليم ليصبح ذا قدرة على التطور وتحمل المسؤولية، مزوَّدا بالمعرفة ومسلحا بالأخلاق الفاضلة التي توجه ذاته على نحو يمكّنه من الاستمرار في التعلم خلال حياته، وصقل شخصيته من جميع النواحي العقلية والروحية والوجدانية، وتأهيله ليتفاعل ويتعايش مع التقنيات الحديثة من خلال تطوير أنماط التفكير المختلفة لديه والشخصية القيادية المتمتعة بالأخلاق الفاضلة والمسؤولية المستقلة.

تركز الدراسة على بناء البرنامج التعليمي الخاص بمبحث التربية الإسلامية للصف التاسع في جميع أبعاد نموذج مارزانو للتعلم، وليس على بعد واحد، مما قد يكون له أثر إيجابي في تحسين عملية التعلم والتعليم.

وتنبثق أيضا أهمية الدراسة بكونها من الدراسات القليلة التي جمعت بين الاهتمام بالذات الأخلاقية وتنميتها، ومهارة التدبر وتنميتها، وقد يكون المقياسان اللذان أعدهما الباحث وهما: (مقياس تنمية الذات الأخلاقية) و(مقياس مهارة التدبر) من أوائل المقاييس في مجالها.

وتتجسد الأهمية العملية في استفادة معلمي ومعلمات التربية الاسلامية في وزارة التربية والتعليم من هذه الدراسة بناءً على نتائجها المتوقعة في الإفادة من النموذج، والطريقة التي تم اقتراحها وإعداد البرنامج التعليمي بها لغايات البحث في تدريس الطلبة، حيث إنها توفر تعليماً حقيقياً موثوقاً، وتعليماً يبرز معايير جديدة تتلخص في تأكيدها على الاستخدام الفعلي لما نعرفه عن العملية التعليمية وتحقيق تكامله، ليصبح المعلم خبيراً في التعليم، ويحقق تكامل المنهج والتعليم والتقويم لدعم ومساندة الفهم والادراك.

كما يمكن الإفادة من المقاييس التي تم إعدادها لقياس تنمية الذات الأخلاقية، ومهارة التدبر، ومن الدليل الموجه للمعلم. كما وأنها قد توفر خططاً لنموذج تدريس جديد للمعلمين معد بطريقة بنائية علمية جديدة قادر على تقديم المفاهيم الأساسية بأسلوب يسير قابل للتطبيق. كما سيتيح البرنامج التعليمي الفرصة للمعلمين للاستفادة من الأساليب والفنيات والاستراتيجيات والأنشطة والتمارين، وذلك لتطبيقها على فئات أخرى من الطلبة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

نموذج أبعاد التعلم لمارزانو:

هو نموذج لتخطيط المناهج والتدريس الصفي، يتكون من عدة خطوات منظمة ومتتابعة، تحدث تفاعلا بين الأبعاد التفكيرية الخمسة للنموذج، والتي تتمثل في اكتساب الاتجاهات والإدراكات الإيجابية، واكتساب المعرفة الجديدة، وتكاملها مع المعرفة الموجودة، وتعميق المعرفة واستخدامها استخداماً ذا معنى، وتنمية استخدام العادات العقلية المنتجة، والتي تحدث في أثناء التعلم وتسهم في نجاحه (مارزانو وآخرون، 2000)

البرنامج التعليمي المقترح:

ويعرف إجرائيا بالعملية المتكاملة التي تم من خلالها إعادة بناء جزء من منهاج التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في ضوء الخطوات المنظمة التي تضمنها نموذج أبعاد التعلم لمارزانو.

البرنامج الاعتيادي:

هي العملية التي يتم من خلالها التخطيط للدروس وتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي لمبحث التربية الإسلامية من خلال طرح الأسئلة المتوفرة في دليل المعلم وإدارة المعلم لحلقات النقاش بين الطلبة والالتزام بحل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي.

تنمية الذات الأخلاقية:

يتكون هذا المصطلح من كلمات ثلاث: (تنمية والذات والأخلاق) ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

التنمية: هي كافة التغيرات الهيكلية التي تحدث في المجتمع بأبعاده المختلفة اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا...، من أجل توفير الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع، ويمكن أن يعبر عنها بالنشاطات المخطط لها لتزويد الأفراد والجماعات بالمعلومات والخبرات التي تسهم في رفع كفاءتهم في أداء أعمالهم وتؤثر في تفكيرهم وسلوكهم واتجاهاتهم (ابن منظور، 1998).

الذات: مفهوم مركب متعدد الجوانب، نفسية، ومعرفية، ووجدانية، واجتماعية، وأخلاقية... تعمل متناغمة مع بعضها بعضاً، في نمو وتطور وتكامل، يبدأ من السنة الأولى من عمر الطفل ويرتقي تدريجيا، بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والبيئة الاجتماعية (الأحمدي، 2004).

الأخلاق: ما يتمتع به الفرد من صفات وتصرفات دون تفكير أو تردد، منها ما هو نظري، ومنها ما هو عملي مكتسب في أثناء الاختلاط والتعلم والتدريب والممارسة (المزين، 2009).

وعلى ذلك يمكن تعريف تنمية الذات الأخلاقية على: أنها الزيادة والنمو الطبيعي والمكتسب في تأثر وتأثير شخصية الفرد المادية والنفسية بما يتمتع به من صفات ومعان حسنة تنظم علاقته بنفسه وبغيره.

وتعرف تنمية الذات الأخلاقية إجرائيا:

الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الذات الأخلاقية، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى نظرة إيجابية عن سلوكه الشخصي الأخلاقي، في حين تعكس الدرجة المنخفضة سلوكا يُضبط من خلال الآخرين وليس من قبل الشخص نفسه، بعبارات تصف الذات من خلال إطار مرجعي أخلاقي في القيم المعنوية والعلاقة مع الله تعالى، والكون، والحياة، والإنسان في كون الفرد صالحا أو غير ذلك، والرضا عن الناحية الدينية أو التقصير فيها.

التدبر:

هو نشاط وجهد ذهني، وتفكر شامل، يقوم به العقل، بسبر أغوار الحقائق، والوقوف على غايات ودقائق الأمور، ومقاصدها، ومراميها القريبة والبعيدة، واكتشاف الأسباب والربط بين المقدمات والنتائج، وذلك بغية الوصول للتطبيق والعمل السليم، المبني على الفهم الصحيح، والإدراك العميق، والوعي السليم (الميداني، 1989).

ويعرف التدبر إجرائيا:

مجموعة من القدرات العقلية المنظمة التي يحتاجها المتعلم عند مواجهة مشكلة، أو موقف مشكل، ويشتمل على العمليات الآتية (عمليات الاستعداد والتهيئة والملاحظة، والفهم والإدراك، والقبول والاستجابة، والتطبيق العملي)، وتقاس بمتوسط أداء الطلبة على مقياس مهارات التدبر الذي أعده الباحث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف التاسع الأساسي والذين يدرسون في مدرسة مأدبا الثانوية الاولى للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة مأدبا.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017/2016.
- اقتصر تطبيق الدراسة على اول خمسة عشر درساً من كتاب التربية الاسلامية للصف التاسع الأساسي.
- يعتمد تعميم نتائج الدراسة على طبيعة أدوات الدراسة وخصائصها السكيومترية من صدق وثبات.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

لما كانت الدراسة الحالية مهتمة بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وكيفية بناء برنامج تعليمي لتدريس مبحث التربية الإسلامية لطلبة الصف التاسع الأساسي معتمد على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، وقياس مدى فاعلية البرنامج على تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لديهم، فقد قام الباحث في هذا الفصل بتناول مجالين رئيسين: المجال الأول وهو الإطار النظري، حيث سيجري عرض الأدب النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة كنموذج مارزانو وتنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر، ويتناول المجال الثاني الدراسات السابقة ذات الصلة بهذه الدراسة.

المجال الأول: الإطار النظري:

ويشمل هذا الإطار ما يأتي:

اولاً: نموذج مارزانو لأبعاد التعلم:

مفهوم نموذج أبعاد التعلم:

التعليم الجيد مرهون بإثارة التساؤلات وفهم المعرفة وإعادة إنتاجها وتوظيفها بصورة فاعلة في مواقف الحياة العملية المختلفة، ولذلك جاء هذا النموذج ثمرة لبحوث شاملة أجريت في إطار التعلم والتعليم، ليكون أداة لتحقيق التعلم الجيد (Marzano, 1992).

يعرف نموذج أبعاد التعلم بأنه نموذج في بناء المناهج والتدريس الصفي، يتكون من عدد من الخطوات الإجرائية المتسلسلة والمتتابعة والمتناغمة والمتفاعلة، بداية من الإدراكات والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتعميق المعرفة وصقلها، والاستخدام ذي المعنى للمعرفة، وصولاً إلى عادات العقل المنتجة، مما يحدث توافقا بين هذه الأبعاد وطبيعة عمل العقل خلال التعلم وصولُا للأهداف (Davidson & Worsham, 1992).

ويعرف أيضا بأنه نموذج للتدريس الصفي، يبدأ بالتخطيط للدروس وأنشطتها وذلك بعد تحليل دقيق ومعمق لمحتواها، مراعيا في ذلك حاجات الطلبة وميولهم، وموجها تخطيطه نحو إثارة أنماط معينة من التفكير لدى الطلبة، ويتطلب تحقيق ذلك التفاعل بين خمسة أبعاد من التعلم هي :الإدراكات والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، واكتساب المعرفة وتكاملها، وتعميق المعرفة

وصقلها، والاستخدام ذو المعنى للمعرفة واستخدام عادات العقل المنتجة (مارزانو وآخرون، 2000).

ويعرف أيضا بأنه إطار تعليمي يعتمد على ما أنتجه التربويون في أبحاثهم عن التعلم يتكون من خمسة أبعاد أساسية للتعلم (أبعاد التعلم)، (ماجدة وصالح، 2005).

كما ويعرف بأنه عدد من الإجراءات التدريسية المخطط لها من قبل المعلم، يتم تنفيذها داخل الغرفة الصفية بهدف إكساب الطلبة المعرفة، وتوسيعها لديهم، واستخدامها وتوظيفها بصورة فعالة وإيجابية من قبل الطلبة، في بيئة محفزة وجاذبة لتحقيق نتيجة مرغوب بها (الظفيري، 2013).

ويعرف الباحث النموذج بأنه مجموعة من الخطوات الإجرائية المخطط لها والمتتابعة والمتفاعلة فيما بينها، والتي تهدف إلى إحداث استجابة لدى المتعلمين اتجاه المعلومة اضافة او تعديل ، وبناء القيم لديهم، وتشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وأهدافه.

الإطار الفلسفي الذي يستند إليه نموذج مارزانو لأبعاد التعلم

يستند هذا النموذج إلى الفلسفة البنائية، والتي تقوم على أن المعرفة السابقة أساسية وشرط لحدوث تعلم جديد، وأن البنية المعرفية للمتعلم من يبني المعنى ذاتيا، ويرى مارزانو أن الطاقة تتولد لدى الفرد وتستمر عندما يواجه مشكلة مهمة يسعى إلى حلها، وأن هذه الطاقة بمثابة التعلم (عرنكي وقطامي، 2007).

استند مارزانو في نموذجه إلى الفلسفة البنائية التي تستمد أفكارها من (بياجيه)، الذي انطلق من أن اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة مستمرة تتم من خلال استقبال المعرفة، ويتم بعد ذلك تعديل المعرفة لتوائم التراكيب المعرفية للفرد أو تعديل البنى المعرفية للفرد لتلائم المعرفة الجديدة من خلال عمليات التماثل والموائمة والتنظيم، ومن فيجوتسكي الذي انطلق من أن تحصيل المعرفة يتم من خلال عملية التفاوض الاجتماعي (الكسباني، 2008).

ومن مبادئ النظرية البنائية التي اعتمد عليها مارزانو في نموذجه، أن التعلم فيها عملية بنائية للمعرفة من خلال الترتيب والتوضيح لخبرات المتعلم مع البيئة المحيطة، وهي عملية تفاعلية تحفيزية نشطة يقوم بها المتعلم للوصول إلى المعرفة بنفسه، منطلقة وموجهة من واقع حياته واهتماماته وحاجاته، ومن أن التعليم يساند ويدعم بناء المعرفة أكثر من كونه ناقلا لها (المحتسب، 2008).

إن التعلم الذي يقوم به المتعلم أكثر ديمومة، وهو الأفضل على مواجهة متطلبات الحياة المتغيرة، وواجب المعلم توجيه طلبته إلى مصادر المعرفة، وتعليمهم كيفية استخدامها وتوظيفها للوصول بهم إلى تعلم جديد من خلال تزويدهم بمهارات الاتصال والتواصل، وزيادة دافعيتهم وتعزيز إنجازهم بشكل مستمر ومقبول (عفيف، 2005).

ويتبنى نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ذي المعنى القائم على الفهم والاستيعاب والتطبيق والربط بين ما يتم تعلمه وبين متطلبات الحياة اليومية، وهذا النموذج يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية (السلامات، 2007)، وذلك لتنمية قدرات المتعلم وإمكاناته وأساليب تفكيره، ليصل المتعلم إلى المعرفة الجديدة من خلال البنى المعرفية التي يكتسبها في ضوء خبراته ودمج المعرفة المكتسبة بما لديه من معنى خلال جهازه المعرفي (Marzano et al, 1993).

أبعاد نموذج مارزانو:

قام مارزانو وزملاؤه ببناء نظرية للتعلم ثم ترجمتها إلى نموذج تعليمي مستند إلى النظرية البنائية، بحيث يتطلب هذا النموذج التفاعل بين خمسة أنماط من التفكير أسماها مارزانو (أبعاد التعلم) والتي توضح كيف يعمل العقل أثناء التعلم، وهذه الأبعاد كما حددها مارزانو هي: (Marzano, 1992).

البعد الأول: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم: Positive Attitudes Toward Learning

البعد الثاني: اكتساب المعرفة وتكاملها: Acquisition and Integration of Knowledge

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها: Extending and Refining Knowledge

البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة: Using Knowledge Meaningfully

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة: Productive Habits of Mind

وسنتناول الأبعاد الخمسة بالتفصيل كما يأتي:

البعد الأول: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم: Positive Attitudes Toward Learning

يشير هذا البعد إلى أن اتجاهات الطلبة وإدراكاتهم نحو التعلم، تؤثر في قدرتهم على التعلم، وقد اعتبر مارزانو أن حدوث التعلم مرهون بتنمية الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، والتي تتحقق من خلال أمرين: مناخ التعلم، والمهام الصفية، وفيما يأتي توضيحهما (مارزانو وآخرون، 2000).

أ- مناخ التعلم Learning Climate

وهو البيئة التعليمية المحببة والجاذبة للطالب، والتي تشعره بالاطمئنان النفسي والراحة وتضفي جوا من الترتيب، وتولد الدافعية نحو التعلم وتولد الدافعية نحو التعلم، لذلك أوصى مارزانو بمجموعة من المهارات التدريسية التي يجب أن يتمتع بها المعلم ويحرص على إتقانها لتنمي وتحقق الاتجاهات الإيجابية نحو مناخ التعلم ، ومن هذه المهارات إتقان الاتصال والتواصل وخاصة البصري منه، وتفعيل لغة الجسد والإشارات للتعبير الصحيح لما يدور في مكنونات المتعلم ويتبع ذلك تقبل المتعلمين وتعزيزهم، ويجب ترتيب البيئة الصفية بما يتناسب وحاجات الطلبة وميولهم وإمكانياتهم، واستغلال الموارد المادية والبشرية والمصادر المتاحة في تحسين تعلمهم والتقيد بالنظام والالتزام بالوقت، وتحديد المهام بدقة.

ب- المهام الصفية Classroom Tasks

تلعب المهام الصفية دورا كبيرا في تغيير الاتجاهات لدى الطلبة، فكلما كانت المهام الصفية مخططا لها بطريقة جيدة تراعي البيئة ومستوى الطلبة وحاجاتهم وميولهم كلما كان لها الأثر الأكبر في إحداث فائدة يلمسها المتعلم والمجتمع.

حدد مارزانو مجموعة من الأداءات التي يجب أن يراعيها المعلم في تدريسه لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهام الصفية، منها: أن تكون المهام الصفية منبثقة من حاجات الطلبة الحقيقية، ومراعية لميولهم ولمراحل نموهم وبيئتهم، وأن وضوح المهمة وارتباطها بخطوات إجرائية محددة ومنظمة ومتسلسلة ومرنة تجعل المتعلم نشطا وفعالا في تقبل المهمة وتنفيذها بصورة إيجابية، ويعود ذلك لإيمانه وإدراكه وقناعته بأهميتها وفائدتها له.

ينبغي على المعلم أثناء التخطيط الجاد للمهمة الصفية رسم خارطة المصادر المتاحة في المدرسة من موارد بشرية وموارد مادية خارجية وداخلية، وكيفية الاستفادة من هذه المصادر المتاحة في تحسين تنفيذ المهمة الصفية، كما ينبغي على المعلم الاهتمام بتفعيل التعزيز الموجه والمتنوع والمراعي لمستويات الطلبة للحصول على أفضل أداء للطلبة في إنجاز المهام الصفية

يشكل العمل التعاوني مرتكزا أساسيا ومهما في إنجاح تنفيذ المهام الصفية، لما له من دور على تقوية العلاقات الشخصية، وتنمية روح المحبة والأخوة، وتعزيز العمل بروح الفريق، وتقوية وغرس ثقافة الإنجاز، واحترام إنسانية الإنسان، وتفعيل العمل في مجموعات وخاصة المجموعات التعاونية، وكل ذلك مرهون بالإمكانيات المادية والبشرية والبيئة الصفية، مما يحتم على المعلم عند اختيار أي فعالية من فعاليات العمل الجماعي وأي نوع من أنواعه مراعاة واقع الحال

(Marzano, 1992)، بذلك يشعر الطلبة بأهميتهم واحترامهم وتقدير إمكانياتهم، مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم ونحو مزيد من العمل والتعاون الجماعي، ويزيد من احترام الإنسانية لكل إنسان بغض النظر عن جنسه أو أصله، وتعزيز مبدأ الإنجاز الجماعي ومساعدة الآخرين والتعاون معهم (Slavin, 1995).

إن تولد اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم تزيد من قدرتهم على اكتساب الخبرات التي تسهم في تحقيق إنجازات مهمة وذات قيمة وفائدة (Thompson, 1999) ومما يزيد في هذه الإيجابية العلاقة الطيبة التي يقيمها المعلم مع الطلبة، وتقبله واحترامه لآرائهم، ومراعاته لفروقهم الفردية، وتقديمه، لأنشطة صفية متنوعة تسهم في تحقيق المهمة الصفية من جهة، وتراعي أنماط تعلمهم وتعمل على إمتاعهم وزيادة الثقة لديهم من جهة أخرى، ويقدم المعلم تغذية راجعة إيجابية للطلبة عن أدائهم مما يساعد في زيادة الثقة بتحقيق الإنجاز لديهم (Marzano, Debra & Joy, 1993).

البعد الثاني:اكتساب المعرفة وتكاملها: Acquisition and Integration of Knowledge

تتوقف قدرة المتعلم على استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة طويلة المدى على طريقة تحصيله للمعرفة الجديدة وكيفية معالجتها ودمجها بالمعرفة السابقة في أنماط وبنى تركيبية ذات معنى ودلالة، وبمساعدة من المعلم في استخدامه لاستراتيجيات تدريسية مناسبة وناجحة وتصبح جزء من الذاكرة بعيدة المدى (Hout, 1996).

هناك نمطين من المعرفة يقوم المتعلم باكتسابهما ولكل نمط أهميته وعملياته وأدواره واستراتيجياته المختلفة، فهناك المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge) والمعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)، وفيما يأتي توضيح لهذين النمطين المعرفيين: (مارزانو، 1988)

أولاً: **المعرفة التقريرية (Declarative Knowledge)**

وهي المعرفة التي تحتاج إلى جلب أجزاء من المعلومات تجتمع فيما بعد لتكون معلومة مطلوبة - بحاجة إلى استخدامها – فعندما يريد المتعلم – مثلا - تعريف مفهوم أو مصطلح فإنه يقوم بجلب كل الأجزاء التي تعلمها عن هذا المفهوم أو المصطلح وتركيبها وصياغتها بتعريف محدد من هذه الأجزاء (مارزانو وآخرون، 1988).

بمعنى أخر هي المعرفة المتعلقة بفهم مكونات البناء المعرفي من مفاهيم، ومبادئ ونظريات، يقوم المتعلم بربطه بمعرفته السابقة للوصول الى التفسير والاستنتاج(Jones,1997).

ويحدد مارزانو عددا من المراحل يتم خلالها اكتساب وتكامل المعرفة التقريرية تتمثل فيما يأتي (Marzano, 1992):

أ- بناء المعرفة التقريرية (Constructing Meaning For Declarative Knowledge)

يشير بناء المعنى للمعرفة التقريرية إلى أن تكوّن المعنى لدى المتعلم لا يكون إلا باستخدام المتعلم للمعلومات السابقة التي لديه، لتفسير المعلومات الجديدة. ولاستدعاء ما يعرفه المتعلم عن الموضوع المراد تعلمه، لا بد أن يساعد المعلم المتعلم بما لديه من استراتيجيات وأدوات ليحقق المتعلم السرعة والدقة المطلوبة في استرجاع ما يعرفه عن الموضوع المراد تعلمه، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية (K-W-L) حيث إن K-Know وتعني ما الذي أريد أن اعرفه عن الموضوع؟ ، W-Want وتعني ماذا أعرف عن الموضوع؟، L-Learn وتعني ماذا تعلمت عن الموضوع؟، واستراتيجية العصف الذهني، و استراتيجية تكوين المفهوم، واستراتيجية التدريس التبادلي، واستراتيجية المماثلة (Ogle, 1986).

ب- تنظيم المعرفة التقريرية (Organizing Declarative Knowledge)

للحصول على معنى مترابط من أجزاء مختلفة من المعاني، لابد من أن تُجمع هذه الأجزاء بطريقة منظمة، فالتنظيم للمعلومات والمعارف يؤدي إلى سهولة وسرعة استرجاع المعارف والمعلومات وتكوين معان جديدة، ومن طرق تنظيم المعرفة التقريرية لدى المتعلم:

1- استخدام الرموز والمجسمات.

2- استخدام الرسوم البيانية.

3- استخدام المنظمات المتقدمة للربط وتحديد العلاقة بين الفكرة وفرعها.

4- استخدام الأنماط التنظيمية والمتمثلة في:

أ. الأنماط الوصفية: وهي كل ما يرتبط بالمكان والأشخاص ومحتويات المكان.

ب. أنماط التتابع: وهي أن الزمن يتحكم في ترتيب الأحداث والوقائع.

ج. أنماط العملية / السبب: وهي مجموعة متشابكة من الأحداث تؤدي إلى نتيجة معينة.

د. أنماط المشكلة / الحل: تصاغ مشكلة محددة من المعلومات ويصاغ لها عدة حلول.

ه. أنماط التعميم: أن المعلومات تنظم على شكل تعميم وتدعم هذه التعاميم بأمثلة.

و. أنماط المفهوم: ويكون بتنظيم الفئات العامة أو الأماكن أو الأحداث أو الأشياء أو الأشخاص.

ج- تخزين المعرفة التقريرية (Storing Declarative Knowledge)

إن عملية استدعاء المعلومات والمعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى مرتبط بطريقة وآلية تخزين تلك المعلومات، ومدى حاجات المتعلم لاستخدم تلك المعلومات، فكلما كان المتعلم بحاجة إلى هذه المعلومات وكانت ملائمة لعمره النمائي، و يحتاجها في حياته العملية، ويستخدم استراتيجيات متقنة في تنظيمها، كلما كان هناك سهولة في استدعائها لمعالجة مواقف جديدة يتعرض لها.

وبالرغم من ذلك لابد من اتباع رياضة تنشيط الذاكرة على استدعاء المعلومات مثل :تخيل الصور والأحاسيس والانفعالات وربطها بالمعلومات والمعارف، ومثل ربط الأحداث بأسماء معينة، أو ربط أماكن بأحداث معينة أو ربط رمز ببدائل معينة وهكذا.

ثانيا: المعرفة الإجرائية (Procedural Knowledge)

هي مجموعة من العمليات المترابطة والمنظمة بخطوات يقوم بها المتعلم لاكتساب وتكامل المعرفة لديه، بمعنى أنه تصور عن كيفية اكتساب المعارف والمعلومات وكيفية التكامل بينها.

وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم نتيجة قيامه بعدة عمليات مترابطة ومتتابعة سواء كانت خطية او غير خطية(Jones,1997).

وقد حدد مارزانو عددا من المراحل يتم من خلالها مساعدة المتعلمين على تعلم المعرفة الإجرائية وهي (مارزانو وآخرون، 1998):

أ- بناء المعرفة الإجرائية (Construction Procedural Knowledge)

بأن يبني المتعلم لنفسه نموذجا لمجموع الخطوات والإجراءات والعمليات التي سوف يتبعها للتوصل إلى هذه المعرفة، وهناك مجموعة من الطرق التي يمكن استخدامها في بناء هذه النماذج وهي:

- التفكير بصوت مرتفع: يتم من خلال هذه الطريقة عرض الأفكار لفظيا بصوت عال، ثم عرض الطريقة الإجرائية لتدريس الدرس.
- المماثلة: وذلك بأن يُعطي المتعلم نموذجا عمليا مكتوبا أو مشاهدا، أو مهاريا، بحيث تكون الخطوات الإجرائية واضحة فيه، بغية الوصول إلى المطلوب.
- النمذجة بخرائط التدفق: وتتم النمذجة بخرائط التدفق من خلال عرض تصورات بصرية للإجراءات والعمليات والمهارات، ثم يبدأ الطلبة بعد ذلك في تكوين تصور وتمثيل بصري خاص بهم لكيفية وطريقة تفاعل الخطوات مع بعضها البعض وصولا إلى المعرفة المطلوبة.

ب- تشكيل المعرفة الإجرائية (Shaping Procedural Knowledge)

يتم التشكيل للمعرفة بالحذف والإضافة، فالنماذج المتوفرة للطالب من المعلمين ومن المتعلم نفسه حول مهارة أو عملية ما، تخضع لمبدأ التشكيل بأن يضيف إليها ما يفيد ويحذف منها مالا يفيد.

وللوصول إلى هذه المرحلة، يجب على المعلم أن يوضح المواقف المتعددة التي يمكن أن توظف فيها المهارة، وأن يركز على الأخطاء الشائعة في هذه المهارة وأن يولي الجانب العملي المهاري كل رعاية واهتمام حتى يتم تشكيل المعرفة الإجرائية لدى الطلبة.

ج- دمج المعرفة الإجرائية (Internalizing Procedural Knowledge)

بمعنى أن تصبح المهارة أو المعرفة جزءا من مهارات المتعلم الحياتية والفنية، يستخدمها دون عناء وتفكير، ويمكنه استدعاءها بصورة سريعة وغير متكلفة وكأنها جزء من تركيبه، وهذا

يتطلب منه الممارسة والتدريب حتى يصل إلى نقطة يستطيع فيها تأدية هذه المهارات أو القيام بتلك العمليات بكل سهولة ويسر وبدرجة عالية من الإتقان والضبط ودون تكلف وجهد كبيرين.

البعد الثالث: تعميق المعرفة وصقلها: Extending and Refining Knowledge

إن الهدف بعيد المدى للتعليم يتمثل في كيفية استدعاء المعلومات والمعارف والمهارات من الذاكرة وإعادة ترتيبها وصياغتها وتوظيفها توظيفا فعالا في مواقف جديدة.

وقد أكد بياجيه على عنصر تعميق المعرفة وصقلها عند حديثه عن التمثل والتواؤم والتنظيم حيث يرى بياجيه أن اكتساب الفرد للمعرفة يجب أن يمر بثلاث مراحل هي: التمثل، والتواؤم، والتنظيم، فالتمثل يعني القيام باستجابة سبق القيام بها بجمع معلومات حول ظاهرة معينة حتى يصل الفرد إلى حالة فقدان التوازن المعرفي. والتواؤم يعني تعديل الاستجابة إما بتعديل البنية الذهنية لتوافق تلك الاستجابة، أو بتعديل المعلومات لتوافق البنية الذهنية للفرد، والتنظيم (التوازن) ويكون بدمج المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للفرد بحيث تأخذ موقفا جديدا في هذه البنية من حيث الترتيب والاستخدام (الخليلي وحيدر، 1997).

بعد التواؤم عند بياجيه يقابله البعد الثالث (تعميق المعرفة وصقلها) عند مارزانو حيث يشير مارزانو إلى أن إعادة تنظيم المعلومات يؤدي إلى تصورات جديدة ومجالات عمل جديدة لها، بعكس التعليم بالطريقة الاعتيادية والذي يركز على اكتساب المعرفة وتخزينها في الذاكرة فقط لأجل الحفظ (مارزانو وآخرون، 1992).

للوصول إلى حالة فقدان التوازن المعرفي التي أشار اليها بياجيه في معرض حديثه عن التمثل، فقد أشار مارزانو إلى أن إعادة ترتيب المعرفة لدى الفرد، وتنمية هذه المعرفة لا بد من جعل المتعلم يفكر تفكيرا متزنا وتحليليا، من خلال استخدام المعلم لاستراتيجيات متنوعة وفعالة ومناسبة، مثل الأسئلة المفتوحة، والتركيز على المستويات العليا من التفكير، والفهم القائم على النقد والتحليل بدلا من التركيز على الحفظ والتذكر، ولا بد هنا من التركيز على أمرين أساسين لتحقيق تعميق المعرفة وصقلها أولهما: تحديد المعلومات المراد تعميقها، وثانيهما اختيار وتصميم الأنشطة التي تحقق هذا التعميق (مارزانو وآخرون، 1998).

وقدد حدد مارزانو عددا من الأنشطة والعمليات التي يمكن استخدامها لتنشيط التفكير التحليلي لدى المتعلم، مما يسهم في تحقيق بعد تعميق المعرفة وصقلها وتحقيق المبادئ الأساسية في هذا البعد وهي: (Marzano et al, 1998; Marzano. 1992).

1- المقارنة (Comparing)

وتعني بيان وتحديد الأمور المشتركة والأمور المختلفة بين الأشياء وفق أسس ومعايير يتطلبها الموقف التعليمي، ويحدد المعلم أسسها اعتمادا على المنهاج والمتعلم والبيئة، مثل المقارنة بين الآيات المكية والمدنية من حيث مكان النزول، طول الآيات، موضوعها.

2- التصنيف (Classifying)

والتصنيف مهارة تتطلب ترتيب الأشياء وفق فئات تعطى تسمية موحدة أو تعريفا موحدا، ويكون هذا الترتيب مبنيا على الخصائص المشتركة بين الأشياء، مثال ذلك: أن يُعطى المتعلم مجموعة من الأحاديث يطلب إليه أن يصنفها إلى صحيح وحسن وضعيف... بعد أن يكون قد أخذ قواعد تصنيف الحديث.

3- الاستقراء (Induction)

وهوما يتم من خلاله التوصل إلى القواعد والمبادئ الأساسية التي لم تكن معروفة اعتمادا على الأمثلة والملحوظات والتحليلات. فيمضي التدريس في الاستقراء من الجزء إلى الكل، وصولا إلى التعميمات من خلال دراسة عدد كاف من الحالات الفردية، ثم استخلاص الخاصية أو الميزة المشتركة بين هذه الحالات، ثم صياغتها على شكل تعميم أو قانون أو نظرية (عرفة، 2003).

4- الاستنباط (Deduction)

وهو ما يتم من خلاله التوصل إلى نتائج وحلول غير معروفة من مبادئ وقواعد معروفة. فيكون سير التدريس من الكل إلى الجزء أي من القاعدة إلى الأمثلة، وترتكز هذه العملية على قدرة المتعلم على استخدام القواعد لحل موقف خاص أو حالات خاصة (عرفة، 2003).

5- بناء الدليل المدعم (Constructing Support)

حتى تتأكد المعلومة في أذهان المتعلمين لا بد من تقديم الأدلة على صحة هذه المعلومة وجدواها، ويكون ذلك من خلال بناء نظام من الأدلة لتدعيم تلك المعلومة.

6- التجريد (Abstracting)

وتعني استخراج وتعريف الفكرة أو النموذج الكامن وراء المعارف أو المعلومات أو البيانات المتاحة للمتعلمين، وتحديد المواقف الأخرى التي يمكن أن تنطبق عليها هذه الفكرة إذا كانت عامة.

7- تحليل وجهة النظر (Analyzing Perspectives)

وهو من المستويات التفكيرية العليا الذي يقابل مستوى التقويم عند بلوم، حيث يتم في هذا المستوى الطلب من المتعلمين تحديد وتعريف وبيان رؤيتهم الشخصية حول موضوع التعلم سلبا أو إيجابا أو حيادا ، مع إبداء الأسباب والمبررات المقنعة والمبنية على الدليل، والتي تعكس إدراك المتعلمين للموضوع ومنطقيتهم في اتخاذ هذه الرؤية أو الاتجاه.

البعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة: Using Knowledge Meaningfully

إن ما تعلمه الطلبة واكتسبوه من معارف ومهارات في مسيرتهم العلمية لا تكون ذات قيمة ومعنى إلا عندما يعيدون صياغتها وإنتاجها وتوظيفها في مواقف جديدة تعود عليهم بالفائدة والنفع، وتمكنهم من اتخاذ قرارات تخدم مصالحهم في كل مسألة وموقف يحتاج منهم قرارا بشأنه وفق معايير وضوابط لاتخاذ هذا القرار (مارزانو وآخرون، 2000)،هذا ويوجد خمسة أنواع من المهام التي تشجع على استخدام المعرفة استخداما ذا معنى وهي (Marzano, 1995; Hout, 1996):

1- اتخاذ القرار (Decision Making)

ويكون باتباع طرق منظمة ومتدرجة وواضحة وإجرائية للوصول إلى القرار الذي يقوم على الدليل المقنع والبرهان الواضح والبناء المنطقي، مثل اختيار أنسب الحلول، وأفضل الطرق في حل مسألة ،أو معالجة موضوع ما، و يتم اختيار أفضل البدائل في حل مسألة ما بعد معرفة مزايا وعيوب كل بديل منها، ومقارنة هذه المزايا والعيوب للبدائل بعضها ببعض (Clark, 1990).

2- الاستقصاء (Investigation)

هي طريقة لتحليل المعلومات وتوظيفها بحيث يمارس المتعلم نشاطات محددة يتم من خلال هذه النشاطات تنظيم المعلومات لديه، وتوظيفها في معالجة موضوع أو مسألة ما أو حل مشكلة ما، فالمتعلم يعمل على توليد المعلومات وتنظيمها وتوظيفها من خلال استخدامه لمهاراته واتجاهاته التي تعلمها واكتسبها نحو حل المشكلة أو المسألة، أي أنه يعمل على حل المشكلة من خلال توليد فرضيات واختبارها. ويمر الاستقصاء بمراحل عدة، بداية من التخطيط وجمع المعلومات ومعالجتها، وانتهاء بمرحلة النتائج والتوصيات والتعاميم.

ويكون هناك البحث عن المعرفة والمعلومات والحقائق، من خلال الأسئلة، أما ممارسة الاستقصاء فيكون بشكل طبيعي منذ لحظات الحياة الأولى وحتى الوفاة، وهدف هذه الاستراتيجية تدريب المتعلم على التساؤل وطرح الأسئلة العلمية كما يفعل العالم، وتتعامل هذه الاستراتيجية مع المتعلم كباحث صغير.

ويقوم الاستقصاء على إيجاد خبرات تعلم، تتطلب من المتعلمين السير وفق خطوات إجرائية محددة، وأن يحسنوا استخدام التوجيهات لحل المشكلة، ويقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات، الاستقصاء الحر: حيث يزوَّد المتعلم بالمشكلة ويطلب منه إيجاد حل لها دون أن يعطى أي توجيهات، والاستقصاء شبه الموجه حيث يزود المتعلم بالمشكلة ويعطى بعض التوجيهات عند حاجته لها، والاستقصاء الموجه حيث تقدم المشكلة للمتعلم ويزود بالتعليمات الإجرائية لحلها بصورة تفصيلية، وبتدخل مباشر من المعلم وما على المتعلم سوى السير في هذه الإجراءات للوصول إلى الحل (عزمي، 2003).

ويفيد الاستقصاء في تنمية مهارات التخطيط، وربط المعرفة بالحياة، والعمل التعاوني والإبداع والابتكار، وتقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبين المدرسة والمجتمع.

3- حل المشكلة (Problem Solving)

وهي عملية عقلية منظمة متدرجة متتابعة، تهدف إلى تشخيص المشكلة، واقتراح الحلول، واختيار الحل المناسب، بطريقة علمية تربط بين الأسباب والنتائج، والحلول المقترحة.

وذلك بإيجاد موقف يجعل المتعلمين يشعرون بوجود مشكلة ما، ثم يحاولون البحث عن حلول لهذه المشكلة من خلال تفعيل المجموعات التعاونية، ثم قيام المجموعات بمناقشة بعضها بعضا فيما توصلوا إليه من حلول، فيجب أن تتوفر ثلاثة شروط في المشكلة، وجود المهام،

ومناسبتها لمستوى المتعلمين، وتفعيل العمل التعاوني من خلال مشاركة المجموعات في التوصل إلى الحلول .

وحل المشكلة من الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم، من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واستدعاء خبراتهم السابقة وتوظيفها لبناء معارف ومفاهيم جديدة، وتحفز حل المشكلات الدافعية للتعلم والتفكير بأنماطه المتنوعة وتعطي الفرصة للمتعلم بأن يظهر إيجابيته نحو التعلم، وتتيح له فرصة التأمل لمناقشة الآراء والأفكار وتعوّد المتعلمين على الترتيب والتنظيم والسير في إجراءات محددة تقود إلى نتائج متوقعة (عزمي، 2003).

4- الاختراع (Invention)

وهي ممارسة عملية لتنقيح وتطوير منتج ما، للوصول به إلى منتج جديد بمواصفات جديدة، يؤدي أدوارا جديدة ويحقق معايير محددة بطريقة تحقق المنتج النهائي، وتصف الطريقة التي تم بها الوصول إلى هذا المنتج الجديد.

5- البحث التجريبي (Experimental Enquiry)

وهي العملية العقلية المنظمة والواعية والمعتمدة على الملاحظة الموجهة، والتحليل والتنبؤ والفحص للمخرجات وتفسيرها، واستنتاج الفرضيات والتعميمات، هذه المهام جميعها لا يمكن أن تعمق المعرفة وتصقلها إن لم تحقق البعد الوظيفي منها لدى المتعلمين، وذلك من خلال إشراكهم في بناء المهام التي تتناسب وقدراتهم وميولهم وبيئتهم، ولا يتم ذلك إلا بهندسة متقنة من المعلم من خلال تحديد وتوضيح دقيق لإجراءات المهمة، وتفعيل العمل الجماعي وبخاصة العمل التعاوني والتحفيز والتشجيع للمشاركة والمناقشة من قبل المتعلمين، وتقديم التعزيز المتنوع والموجه والمقنن للمتعلمين أثناء التنفيذ، وكلما ازدادت صعوبة المهام، كلما ازدادت معه الحاجة إلى العمل التعاوني لكونه وسيلة فعالة ومناسبة لتحقيق إنجاز هذه المهمة بكفاءة، من خلال تفعيل الاعتماد المتبادل وتوزيع المسؤوليات، وتحقيق مبدأ الفرد للكل والكل للفرد في عمل المجموعات التعاونية.

البعد الخامس: عادات العقل المنتجة: Productive Habits of Mind

عادات العقل المنتجة هي توليفة من العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم في مواجهة مسألة أو مشكلة تحتاج إلى حل (الصباغ، 2006)، وتعرف على أنها مجموعة متناسقة ومتناغمة من المهارات والخبرات والميول والاتجاهات والمواقف السابقة، التي تعمل في شكل متآلف عند مواجهة مشكلة ما من قبل المتعلم (Costu, 2000) كما وتعرف على أنها ما يتفتق عن العقل من طاقة كامنة لإيجاد حلول لمشكلة ما واجهت المتعلم (مارازانو وآخرون، 1992)

وتعرف عمليا بأن يطبق المتعلم ما تعلمه من مهارات التفكير، وتوظيفه الخبرات والمهارات والقيم التي اكتسبها من مواقف سابقة في مواقف جديدة، ويتسم هذا النمط بالإبداع والتطوير لما تعلمه سابقا بالاستناد إلى مبادئ معينة (السواح، 2011).

تنبع أهمية إكساب المتعلمين عادات العقل المنتجة، لمواجهة الانفجار المعرفي الهائل وزخم المعلومات وتوافرها، مما يحتم على المربين تمكين المتعلمين من الحصول على الخبرات التي يمكن أن يواجهوا بها المستقبل، من خلال تهيئة البيئة المناسبة وهندسة المواقف التعليمية المتنوعة، لتتيح للمتعلمين ممارسة مهارات التفكير المختلفة للحصول على المعلومات التي تعالج قضاياهم وتهتم بأحوالهم (الحجايا، 2010).

ويتم خلال ذلك التركيز على المستويات العليا من التفكير والفهم القائم على التحليل والنقد بدلا من التركيز على الحفظ والتذكر، والتركيز في إكساب هذه العادات على الأساليب التي تحفز المتعلمين وتشجعهم على بناء معارفهم بجهد ذاتي، مثل استخدام التفكير الإبداعي، وتفعيل العصف الذهني، والتفكير التأملي (قطامي، 2013).

وقد تم تحديد عدد من العادات العقلية الضرورية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون خلال العملية التعليمية تتمثل فيما يأتي (Marzano, 1992، وكوستا وكاليك، 2002):

(1) التفكير الناقد Critical Thinking

يعرف التفكير بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي يجريها الدماغ عندما يتعرض لمشكلة ما تحتاج إلى معالجة وحل (جروان، 2012).

ويعرف بأنه مجموعة من العمليات العقلية والاستراتيجيات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات التي يواجهونها، وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة (Sternberg, 1999)، ويعرف

أيضا بأنه المعرفة والإدراك للظاهرة بحيث تكون النتائج مهمة للفرد وذات معنى (Gerlid, 2003) .

وتكمن أهمية التفكير الناقد في إكساب المتعلمين مهارة التحليل، وفهم الذات وتقديرها، والثقة بالنفس والبعد عن التحيز الفكري، ويطور الحس بالمسؤولية والاهتمام بالآخرين، ويوجِد بيئةً مريحة تتسم بحرية الحوار والمناقشة.

ويتميز المتعلم في التفكير الناقد بالقدرة على طرح أسئلة هادفة ومستمرة حول الموضوع، والقدرة على إصدار الأحكام على التصريحات والمحاورات داخل الغرفة الصفية، ويمتلك المبادرة وحب الاستطلاع والفضول للمعرفة، ويهتم بإيجاد حلول جديدة متميزة، ويحترم الآخرين ويستمع

لآرائهم، ولديه الشجاعة والقدرة على التعديل على رأيه عندما يحصل على معلومة جديدة تخالف معتقده السابق.

ولإكساب الطلبة هذه المهارة لا بد للمعلم أن يخطط لعمله بصورة دقيقة وعلمية، ويعزز الطلبة بصورة متدرجة ومتنوعة، وأن يكسبهم القدرة على الدفاع عن آرائهم بالحجج والبراهين، واحترام الرأي والرأي الآخر وتوجيه النقد للرأي لا لصاحب الرأي.

(2) التفكير القائم على تنظيم الذات

هو نشاط فكري يقوم به المتعلم برغبة تنبع من حاجاته وميوله، ومستجيبا لقدراته واستعداداته بما ينعكس إيجابا على تحقيق الهدف المتوقع من هذا النشاط من خلال تفاعله مع نفسه ومجتمعه، مما يزيد من الثقة بقدراته في عملية التعلم والتعليم (السعيد، 2007).

وهناك أنواع من التعلم القائم على تنظيم الذات مثل التعلم المبرمج الذي يكون بدون مساعدة من المعلم بحيث يكتسب المتعلم المهارات والمعارف بنفسه من خلال وسائط وتقنيات تعليمية متنوعة، ومن خلال المعادلات التعليمية التي تهتم بالمتعلم نفسه، حيث تقدم المادة حسب قدرة المتعلم وسرعته بالإضافة إلى تنوع الاستراتيجيات فيها، ولا ينتقل المتعلم إلى جزء من المادة الدراسية إلا بعد إتقان الجزء السابق، ومن هذه الاستراتيجيات التعلم التعاوني (زيتون، 2003).

ويتميز المتعلم في تنظيم الذات بوعيه بعملية التفكير أثناء قيامه بها، وقدرته العالية على التخطيط والمعرفة التامة بما يحتاج من المواد والتجهيزات لإنجاز المهمة، ولديه القدرة والحساسية نحو التغذية الراجعة، والحس بالمسؤولية، والتمكن من تقييم فاعلية الأداء الذي قام به.

وحتى يكتسب المتعلم مهارات التفكير القائم على تنظيم الذات لابد أن يكون المعلم على وعي كبير لتفكير المتعلمين، وتقديم العون والمساعدة لهم، ووضع خطة العمل المنظمة، وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة، وقدرة عالية على تقييم الأعمال بطريقة دقيقة ومنظمة وواعية، وكيفية الاستفادة من هذه القراءة للأعمال وانعكاسها على التحسين والتطوير للخطط التي يقوم بتنفيذها، ويتم إنجاز العمل بحيث تنطوي نتائجه على أكبر فائدة متاحة.

(3) التفكير الإبداعي

ويعرف بانه عملية تفتق عقلية يتم فيها إنتاج أفكار جديدة أو تعديلها وفقا لخبرة سابقة موجودة لدى الفرد (Olso, 1988)، كما ويعرف بأنه عملية ذهنية تجمع فيها الحقائق والأبنية، والتراكيب والخبرات، والمعلومات والقيم والاتجاهات في أبنية وتراكيب جديدة (العتوم وآخرون، 2007).

ومما يجدر ذكره في هذا السياق أنه قد ورد في القرآن الكريم الكثير من الآيات القرآنية التي تدعو إلى التفكير الإبداعي ومن ذلك: قوله تعالى(إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ) (آل عمران، 190)، وقوله تعالى (أَفَمَن يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَىٰ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ)(الرعد، 19)، وقوله تعالى (كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ)، (ص، 29)، وانطلاقا من الآيات السابقة وغيرها فقد كان هناك دور كبير لعلماء الإسلام في تعزيز العقل والإيجابية لأن الإسلام دين عقل وفكر وإبداع (السامرائي وآخرون، 2000).

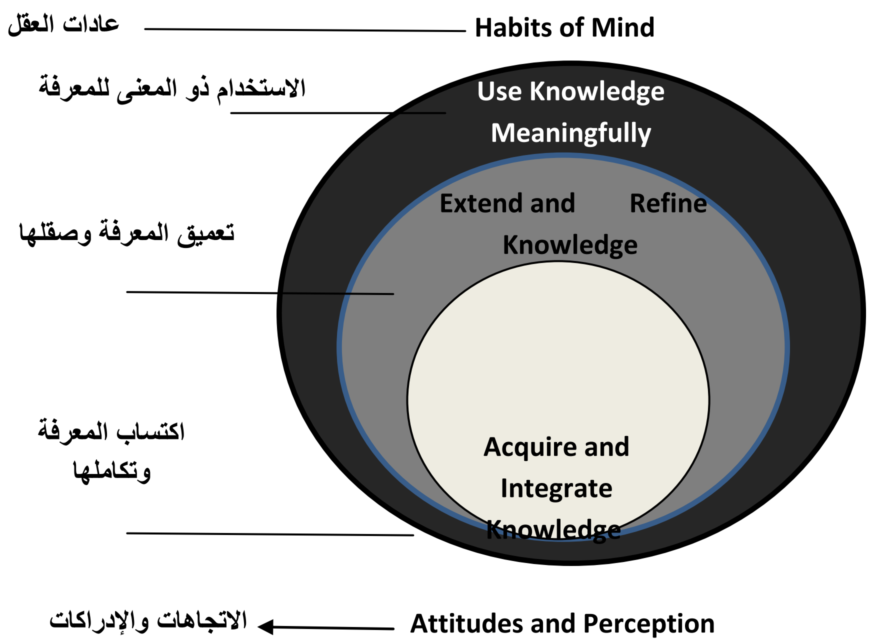
ويتميز التفكير الإبداعي بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، وتشير الطلاقة إلى الدرجة العالية من توليد الأفكار بسهولة ويسر، وتشير المرونة إلى قدرة الشخص على تغيير حالته العقلية لتتناسب والموقف الإبداعي، أما الأصالة فتشير إلى الأفكار الجديدة التي لا يكون فيها تكرار لأفكار الآخرين (السامرائي وآخرون، 2000). ويتميز المتعلم بالتفكير الإبداعي بأنه يندمج بالواجبات وخاصة تلك التي لا تكون الحلول فيها واضحة وسريعة الظهور، كما ويتميز بقدرة عالية على إعطاء معايير شخصية للتقويم، والمحافظة على مستوى هذه المعايير، والتفكير خارج الصندوق من خلال التعامل مع المواقف الجديدة بنظرة جديدة وعميقة غير معتادة، وغير خاضعة لمعايير معروفة لدى الجميع ليكون المتعلم مميزا بتفكيره (Olso, 1988).

وعلى المعلمين جهد عظيم لإكساب وتطوير هذه المهارة للمتعلمين من خلال إعطاء مهمات ليس لها حلول جاهزة أو إجابات سريعة، وتحفيزهم على الاندماج في هذه المهمات،

وإعطاؤهم مفاتيح للتغلب على النقص في المعطيات والمعلومات، وتحفيزهم على اقتراح وتطبيق معايير لمستويات أدائهم مع ضرورة تناسب هذه المعايير مع قدراتهم الأدائية، ويفتح المعلم المجال أمام طلابه للتفكير خارج المتوقع والمرسوم، ويساعدهم على التفكير بطريقة جديدة وغير متوقعة من خلال تشجيعهم وتجنب تعنيفهم أو الاستهزاء بهم في أي فكرة يطرحونها، فعند ذلك تتولد الحرارة عند المتعلم لطرح أفكار جديدة مبتكرة وغير متوقعة لإنجاز المهمات التي رسمها المعلم (العتوم وآخرون، 2007).

العلاقة بين أبعاد التعلم

في نموذج مارزانو التدريسي لا تؤدي أبعاد التعلم وظيفتها في فراغ أو على أساس ترتيب خطي، وإنما عبارة عن تفاعل يحدث بين ابعاد التعلم كما في الشكل الآتي (الشكل رقم(1))



شكل رقم (1) نموذج مارزانو

وقد نبه مارزانو "على أن البعدين الأول (الاتجاهات) والخامس (عادات العقل) دائما الوجود، لأنهما يمثلان أساس التعلم، ولأنهما أهداف نسعى دائما لتحقيقها، وأن جميع أبعاد التعلم لا يمكن أن تتحقق إلا إذا كان هناك تفاعل وتناسق بينها، من خلال إجراءات تدريسية منظمة وهادفة ومخطط لها بصورة سليمة ومراعية للوسط أو البيئة التي يجب أن يُقدم بها المحتوى الدراسي، وتحقيق أبعاد التعلم يتأثر أيضا بمدى جدية المعلم وتطبيقه السليم لجميع الإجراءات والأنشطة والمهام التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق أبعاد التعلم" (Marazano, 1992. p15).

ومن فوائد تطبيق نموذج أبعاد التعلم، زيادة مستوى الفهم لدى المتعلمين، وإنتاج متعلمين مفكرين من خلال تطوير مهارات التفكير الإبداعي والناقد والمعتمد على الذات، وتحويل الطلبة إلى باحثين ومنقبين عن المعرفة، ومن فوائد تطبيق النموذج أيضا انها طريقة عملية في إكساب

المعلم الخطوات الإجرائية الصحيحة لمعالجة الضعف من خلال وضع الخطط العلاجية بكفاءة عالية وقابلية للتطبيق، وتوفير أنشطة إثرائية وأنشطة علاجية من خلال تطبيق التقويم التشخيصي، وتعزيز الأدوار الحقيقية التي يجب أن يؤديها المتعلم في هذا الوقت، بأن يكون مشاركا في إنتاج المعرفة وتوظيفها بصورة فعالة وإيجابية، لا مجرد متلق للمعرفة (صالح والبشير، 2005).

لذلك يعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو فعالا في العملية التدريسية، بما يتضمنه من أنماط تفكير، ومهارات حياتية، وبرامج تعليمية، وبما يمتاز به من نمو، ومرونة، وشمول، وذلك بناء على دراسات أثبتت فاعلية هذا النموذج مثل دراسة الباز (2001)، ودراسة الحارون (2003)، ودراسة البعلي (2003)، ودراسة الحصان (2007)، ودراسة الرحيلي (2007).

وتم تفعيل نموذج ابعاد التعلم لمارزانو في هذه الدراسة لأثره وفاعليته في اثراء العمليات العقلية وتحسين عادات العقل المنتجة ولتقارب النموذج بأبعاده الخمسة مع المراحل الخمسة لمهارة التدبر، وامكانية التواؤم بينها بصورة فعالة وايجابية، ولتركيز النموذج على بناء الاتجاهات الايجابية نحو التعلم وتحسين البيئة التعليمية، وتحسين اداء المعلم ومهاراته لبناء هذه الاتجاهات، مما قد ينعكس على ممارسات المتعلم واخلاقه في داخل الغرفة الصفية مع زملائه وخارجها مع الاسرة والمجتمع والبيئة، بما ينعكس ايجاباً على نظرته لذاته واخلاقه وسلوكه وتعديلها وفق ما تعمق من معارف لديه، بحيث تصبح واقع عملياً من طبعهم وسجيتهم.

التقويم في نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

التقويم عملية منظمة ومستمرة، تبين الدرجة التي تتحقق فيها النتاجات التعليمية والأهداف المرجوة، وهو مفهوم لا يقتصر على التربية والتعليم بل يتعدى ذلك إلى كثير مما يحيط بالإنسان (الدمرداش، 1997).

الأصل في التقويم الاطلاع على مدى جودة الأداء المتوقع من الطلبة، من خلال معايير ترتبط بمؤشرات كمية ونوعية، ولما كانت العملية التدريسية لا تقتصر على التخطيط والتدريس وحدهما، بل لا بد من التقويم، لذلك اقترح مارزانو بعض الأسس في عملية التقويم وهي (Marzano, 1992):

- لا ضرورة لقياس كل بعد على حدة، لأن أجزاء الوحدة الدراسية مرتبطة ببعضها البعض.

- التنوع في استخدام أدوات التقويم بما يتناسب مع النتاج الذي يراد قياسه مستخدما التقويم الواقعي أو 9الاختبارات.

- الاستخدام المتمكن ذو المعنى لأدوات التقويم – يكون له قيمة وأثر أثناء الاستخدام، وتقيس ما صُممت لقياسه.

- دمج عدد من الاستراتيجيات التقويمية لتحقيق مبدأ: أن المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، مما يحقق التكامل للعملية التدريسية.

- يجب أن يكون تقويما شاملا وواقعيا وإيجابيا ومرنا ومنطقيا، ويحقق التعاونية بين المتعلمين.

هناك مجموعة من الطرق والأساليب التقويمية يمكن للمعلم الاستفادة منها واستخدامها وتطويرها وتوظيفها بما يتناسب مع نتاجات الدرس ومحتواه الأكاديمي وهي كما يأتي (مارزانو وآخرون، 1999):

1) الملاحظة

وهي من أساليب التقويم النوعي (Qualitative)، حيث يلاحظ المعلم بحواسه مجموعة من أداءات المتعلمين المخططة مسبقا، وذلك خلال قيامهم بإنجاز مهمة خطط لها المعلم مسبقا، وذلك للتقييم والحكم على مستوى أداء المتعلمين من بين زملائهم، ويتطلب ذلك من المعلم التركيز، وتحديد ما يود ملاحظته، حتى تكون ملاحظته فعالة، وأن يكرر الملاحظة خلال فترة زمنية قصيرة ومحددة.

وتكون الملاحظة بسيطة للسلوكيات والانفعالات، كما تحدث تلقائيا في الموقف الصفي الفعلي، وقد تكون الملاحظة منظمة ومخططا لها مسبقا وفق معايير خاصة، ويتم رصد الملاحظات من قبل المعلم في سجلات خاصة مثل سلم التقدير الرقمي، أو سلم التقدير اللفظي، أو قائمة الشطب، أو سجل وصف سير التعلم، أو السجل القصصي.

2) الاختبارات المنظمة

تأخذ الاختبارات المنظمة شكلين:

أولا: اختبارات التحصيل: مثل امتحانات المقابلة، أو المزاوجة أو الاختيار من متعدد، واختبارات المقال، واختبارات تصحيح الأخطاء، واختبارات الصحيح والخاطئ، واختبارات إعادة الترتيب، واختبارات أكمل الفراغ، واختبارات المطابقة.

ثانياً: اختبارات الأداء:

وهي اختبارات تعكس إنجازات المتعلمين وتقيسها في مواقف حقيقية من خلال إشراكهم في مهمات حقيقية ليكون لديهم ملكة النقد والتقويم والتفكير بأنماطه المختلفة، وتهدف هذه الاختبارات إلى تطوير المهارات الحياتية، والمهارات العقلية العليا والتركيز على المخرجات والعمليات معا (الثوابية وآخرون، 2004).

ولتطبيق هذه الاختبارات يجب على المعلم امتلاك صفات شخصية: أهمها عدم التحيز، الحرص على تنمية ذاته مهنياً، مجاراة التطور والتغير في مجال تخصصه، القدرة على تطبيق التقويم في المواقف الصفية المختلفة، القدرة على التنويع في استراتيجيات التدريس، والاستفادة منها في بناء الخطط العلاجية والإثرائية، المعرفة التامة بمحتوى الكتاب المدرسي من خلال تحليل محتواه، التمكن من بناء الاختبارات وتحليل نتائجها (Hart, 1994).

وقد حدد مارزانو مجموعة من الأساليب يمكن من خلالها قياس أداء المتعلم منها (مارزانو وآخرون، 2000):

1) العرض التوضيحي (Demonstration)

عرض يقدمه المتعلم أو مجموعة من المتعلمين، يكون شفويا أو عملياً يظهر قدرته على امتلاك مهارة ما. مثل تلاوة آيات من القرآن الكريم بطريقة الحدر أو أداء التيمم أمام الطلبة.

2) الحديث (Speech)

فيتحدث المتعلم أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة زمنية محددة، يظهر فيه قدرته على التعبير والتلخيص وربط الأفكار. مثل أن يتحدث عن فيلم الرسالة الذي شاهده في مدة زمنية معينة.

3) المعرض (Exhibition)

عرض المتعلمين لأعمالهم وإنتاجاتهم الفكرية والعملية في مكان وزمان معين لتحقيق نتاج. مثل عرض أعمال الطلبة يوم النشاط المفتوح في معارض خاصة يدعى لها أولياء الأمور.

4) المحاكاة ولعب الأدوار(Simulation & Role Playing)

يقوم المتعلمون من خلال حركاتهم بتأدية أدوار شبيهة بالأدوار الحياتية الحقيقية لبيان مدى قدرتهم على التواصل، وتقديم الاقتراحات ووضع القرارات من خلال المنهاج، وحل المشكلات مثل القيام بدور تمثيلي لإحدى الشخصيات التاريخية.

5) تقويم الذات والتقارير الذاتية (Self-Assessment)

نشاط يقوم به المتعلم بشكل مخطط له، وهادف وموجه، لمعرفة نقاط القوة والضعف، وتحديد الحاجة، وذلك بالاعتماد على معايير واضحة لتقييم ما تعلمه وتحديد ما سيتعلمه لاحقا.

6) يوميات المتعلم (Journal)

هي مذكرات يومية يكتبها المتعلم حول نشاط تعليمي شارك فيه، فيصف مثلا مؤتمرا شارك فيه، أو يسجل انطباعه عن زيارة المسجد، بحيث يبدأ بكتابة الانطباعات الأولية، ثم يلخص الأفكار الرئيسة، ثم يحدد الفكرة الأساسية ،ثم يبدأ في كتابة اليوميات بأسرع وقت ممكن لتكون المعلومة بكراً في ذهنه.

7) ملف المتعلم (Student Portfolio)

هو ملف يتضمن أفضل إنجازات المتعلم ليظهر مدى تقدمه، ويظهر نقاط القوة و الضعف وبناء على ذلك يتم تحديد الإجراءات العملية اللاحقة في عملية التعلم والتي سيقوم بها المعلم بناءً على التغذية الراجعة عن أداء المتعلم، بوضع الخطط المناسبة لتحقيق أهداف ملف المتعلم.

ومن فوائد استخدام ملف التعلم التي تعود على المتعلم أنها تحسّن مهارة التعلم الذاتي، وتنمي التفكير الناقد والإبداعي القائم على تنظيم الذات، وتزيد من فعالية الاتصال والتواصل، وتنمّي مهارات التوثيق، والقدرة على صناعة القرار وزيادة فعالية ربط التعلم بالحياة.

ومن فوائد استخدام ملف التعلم التي تعود على المعلم زيادة القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتركيز على تقويم النتاجات، وتعزيز جوانب القوة وإثرائها ومعالجة جوانب الضعف وتسهيل تبادل الخبرات.

وتتمثل خطوات بناء ملف المتعلم ومحتوياته من التجميع والاختيار والتأمل والمناقشة ويحتوي على التعريف بالمتعلم من حيث الاسم، الصف، المهارات ويتم فيه تسجيل أي إنجاز قام به المتعلم أكاديميا أثناء الدرس أو في المنزل، وتسجيل الإنجازات التي قام بها المتعلم، اجتماعية كانت أو إنسانية أو وجدانية.... خلال اشتراكه بالأنشطة الصفية واللاصفية، والجوائز التي حصل عليها المتعلم خلال إنجازاته الأكاديمية، والاجتماعية والإنسانية والوجدانية والمذكرات التي كتبها المتعلم بنفسه والصور والرسوم والأشكال التي أنجزها المتعلم والمشاريع التي حققها من نماذج، عينات، وسائل، مجسمات قام بصنعها (الحصان، 2006).

يعد ملف المتعلم شاهد عيان على السيرة التعلمية لكل متعلم حيث يوجد فيه جميع الإنجازات من المتعلم على مدار عدة سنوات، يتم الرجوع إليه والتأكد من شخصيته ومستواه وطريقة تفكيره (مارزانو وآخرون، 2000).

8) المقابلة (Interview)

لقاء بين المعلم والمتعلم للحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته ومعلوماته وميوله نحو موضوع ما، من خلال مجموعة من الأسئلة المعدة من قبل المعلم وتكون المقابلة فردية أو جماعية.

يتبين مما سبق ذكره عن التقويم في نموذج أبعاد التعلم لمارزانو مدى إسهام هذا النموذج في تحقيق التوازن بين اختبارات التحصيل واختبارات الأداء، حيث يحقق النمو الشامل للفرد من جميع جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، ولا يهدف هذا النموذج إلى تحديد المستوى للمتعلم ومنحه العلامة، وإنما التعديل والتحسين في أداءات المتعلم، مما يرتب جهداً مضاعفاً ومنظماً على المعلم مقارنة باستخدامه الأساليب التقليدية في التقويم، ويحتاج من المعلم القدرة على المواءمة بين أسلوب التقويم المستخدم والنتاجات المرجو تحقيقها، والبيئة التدريسية، وطبيعة المتعلمين ومستواهم والقدرة على التنويع ما بين الأساليب التقويمية لتحقيق الإنجاز المطلوب (الثوابية وآخرون، 2004).

ثانيا: تنمية الذات الأخلاقية

تعد المرحلة الأساسية العليا من أهم المراحل التي يمر بها المتعلم في حياته، ففيها تتشكل نظرته لنفسه ومحيطه، وفيها تتبلور شخصيته التي يمكن أن تأخذ الوجهة الإيجابية نحو الصلاح والخير، أو تتجه سلبا عكس ذلك، وهنا يبرز دور الأخلاق الحميدة أو القيم الأخلاقية لتأخذ بيد المتعلم نحو الوجهة الإيجابية شخصيةً وسلوكا، ونظرته للنفس والكون والحياة، وتنأى به عن الوجهة السلبية.

فالأخلاق تحكم على السلوك بالصحة والبطلان، وهي مكتسبة ومتعلَّمة، حيث يتعرض المتعلم طوال سنوات تعلمه لمتغيرات التنشئة الاجتماعية، حيث يكتسب من خلالها قيما واتجاهات محلية وبيئية، ويطبق ما تعلمه واكتسبه من أخلاق على سلوكه الخاص (العواملة ومزاهرة، 2003).

والأخلاق تنمو مع المتعلم لاكتسابه المعلومات والخبرات التي توسع مداركه وتصقل سلوكه، وتحقق مبتغاه، ولأن الأمر برمته منوط بذاته فالرابط بين ذاته وأخلاقه ومقدرته على تنميتها رابط قوي، ولتجلية مصطلح (تنمية الذات الأخلاقية) كان لزاما على الباحث بيان معنى كلماته الثلاث: (تنمية، الذات، الأخلاق) على النحو الاتي:

مفهوم التنمية

"التنمية لغة: مأخوذة من نما ينمو نماء ونموا أي زاد زيادة، وأنمى النباتَ رعاه بالسقي إلى أن كبر ونما واصطلاحا: فهي كافة التغيرات الهيكلية التي تحدث في المجتمع بأبعاده المختلفة اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا... من أجل توفير الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع" (ابن منظور 1993، ج 14، ص364) يلاحظ مما سبق أن التنمية تدور حول الزيادة التدريجية المغلفة بالعناية والرعاية، وتكون في جميع الجوانب والأبعاد المادية والمعنوية.

مفهوم الذات

الذات لغة عين الشيء، وتطلق على الجسم وغيره فهي أعم من لفظة شخص(ابن منظور 1993)، وتعرف اصطلاحا: بأنها ما يحمله الفرد من أفكار عن نفسه في ضوء قدراته واتجاهاته وطموحاته ، وكيفية استغلاله لهذه الأفكار وتوظيفها بعلاقته مع نفسه، ومع غيره ،ومع بيئته، ومع مجتمعه (فرج، 1993).

والذات كذلك مفهوم مكون من عدة جوانب، نفسية، ومعرفية، ووجدانية، واجتماعية، وأخلاقية تعمل متناغمة مع بعضها البعض، في نمو وتطور متناسق ومتكامل، يبدأ من المراحل الأولى لعمر الإنسان، ويتدرج صعوداً بفعل عمليات النمو واكتساب المعلومات والخبرات والتعلم (الأحمدي، 2004).

في ضوء ما سبق يمكن إيجاز مفهوم الذات بأنه مكون مركب من عدة جوانب له اثر في شخصية الفرد جسميا وأخلاقيا وأكاديميا واجتماعيا ونفسيا ووجدانيا... مما يحيط به ويدور حوله.

مفهوم الأخلاق

الأخلاق لغة: جمع خلق، والخلق بضم اللام وسكونها هو الطبع والسجية، والمروءة والعادة (معلوف، 1992).

كما وتعرف الأخلاق بأنها ما يتمتع بها الفرد من صفات وتصرفات دون تفكير أو تردد، منها ما هو نظري، ومنا ما هو عملي مكتسب أثناء الاختلاط والتعلم والتدريب والممارسة (المزين، 2009)، وتعرف أيضا بأنها تصوير لحالة الإنسان الداخلية، وما تتمتع به من صفات ومعان حسنة أو سيئة (البخاري، 2010).

وبناءً على ما تقدم فإن الأخلاق منها ما هو من الطبع والسجية، ومنها ما هو مكتسب، ومنها الحسن ومنها السيء، والذي يعنينا في هذا الجانب هو الأخلاق الحسنة أو ما يُعرف بالقيم الأخلاقية، والتي تتعدد تعريفاتها حسب نظرة المعرِّف وفكره وثقافته، فهي –أي القيم الأخلاقية- بشكل عام كل موجهات السلوك نحو المثل والأهداف والقواعد التي تلقى قبولا من أعراف وعادات وتقاليد المجتمع (الجعفري، 1992).

والقيم الأخلاقية من المنظور الإسلامي هي مجموعة المبادئ والأسس والمرتكزات التي دعا الشرع الحنيف ممثَّلا بالقران الكريم، والسنة النبوية الشريفة للالتزام بها وتطبيقها، فأصبحت محل اتفاق عن إرادة، وأصبحت أهدافا بحد ذاتها يسعى جميع المسلمين لتحقيقها، حيث يمكن الحكم على سلوكياتهم في ضوئها (إبراهيم، 1987).

فالقيم الأخلاقية بما تحمله من معان تعمل على ضبط الأفراد لأفعالهم وأقوالهم، بتصرفات نابعة من مبادئ وقواعد تعمل بمجموعها على تحقيق الخير والبعد عن الشر.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف تنمية الذات الأخلاقية على: أنها الزيادة والنمو الطبيعي والمكتسب في تأثر وتأثير شخصية الفرد المادية والنفسية بما يتمتع به من صفات ومعان حسنة تنظم علاقته بنفسه وبغيره.

أهمية الأخلاق في التعليم من منظور إسلامي

اعتمدت هذه الدراسة في بناء أداة تنمية الذات الأخلاقية على بعض ما يحتويه كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي من أخلاق، وهذا ما يحتم الحديث عن أهمية الأخلاق في التعليم عموما، ومن منظور إسلامي خصوصا.

الأخلاق والتعليم وجهان لعملة واحدة، فلا فائدة للتعليم بمعزل عن الأخلاق، ولا تُكتَسبُ الأخلاق إلا بالتعليم، فالأخلاق هي أساس بقاء الأمم وحفظ كيانها، وهي عنوان الشعوب، وأساس الحاضر والمستقبل، وهي وسيلة تحقيق الأمن والاستقرار المجتمعي، وهي رسالة الأنبياء، وقد اعتنى الإسلام بالأخلاق الحميدة عناية فائقة، حيث كانت الأخلاق هدفا لرسالة الرسول صلى الله عليه وسلم، بل إنك لتجد رسول الله ﷺ قد حصر بعثته الشريفة فيها فقال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" وهو-عليه الصلاة و السلام- الذي قال عنه ربه جل في علاه: (وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ) (القلم،4).

إن الأخلاق في الإسلام نابعة من عقيدة إلهية، فحواها الإيمان بالله ووحدانيته، وطاعة أوامره واجتناب نواهيه، وابتغاء رضوانه، مما يعطي ميزة كبيرة للأخلاق الإسلامية بإيجابيتها، وإلزاميتها، وصالحيتها لكل زمان ومكان، لأنها من رب العالمين خالق البشر والعالم بما يصلح لهم وما لا يصلح لهم، وميزتها في الثواب المترتب على القيام بها في الدنيا والآخرة (الشمري، 2008).

ولما كان المتعلم من العناصر الأساسية في العملية التربوية باعتباره المقصود النهائي لعملية التربية والتعليم، فلابد أن تتوفر فيه مجموعة من القيم الأخلاقية الحميدة، فعلى المتعلم أن يجل ويحترم معلمه، وأن يتواضع له، وأن يتأدب عندما يخاطبه (ابن جماعه، 2012).

وقد صاغ علماء المسلمين مجموعة من الوصايا للتخلق بالأخلاق الفاضلة أثناء تلقي العلم، منها: الحرص على الوقت، واحترام المعلم، وحسن الاستماع وجمال المظهر، ونظافة الجسم والثياب، والتواضع في الأقوال والأفعال، وحسن الصحبة، والجد في الدراسة، والمحافظة على

بيئة مدرسته، وحيِّه، وأي مكان يذهب إليه، والود لجيرانه، وأن يكون مراعيا للصغير وموقرا الكبير.

اعتبر علماء التربية المسلمين أن من أنبل وأسمى أهداف التربية الإسلامية هو تهذيب الأخلاق، وإعداد المتعلمين لحياة أخلاقية تكون السيادة فيها للأخلاق ولا يتحقق ذلك إلا بمعلم يؤدي دوره بتربية المتعلمين على الأخلاق الفاضلة، لأنه هو الأساس في نقل المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات للمتعلمين، ومساعدتهم في تنمية القيم والأخلاق المرغوبة، ولا يكون ذلك إلا بمعلم صاحب رسالة مقتنع بها، محب لعمله، مؤهل تأهيلا تربويا علميا عاليا، ومتميز خلقيا (الشيباني، 1993).

أما عن آثار الأخلاق على تنمية الذات الأخلاقية فقد اختار الباحث أن يذكر بعض آثارها مجملةً، طلبا للإيجاز، وفتحا للمجال بأن يُعمِل القارئ الكريمُ فكرَه فيها فيخرجَ بآثار أكثر مما يمكن أن يُحصر فيها.

وعليه فإن أهم الآثار للأخلاق أنها تضع القبول للعلم والمعلم في نفس المتعلم، وهي تحمل المعلم على أن ينقل ما لديه من علم إلى المتعلم بدقة وإتقان، والذي بدوره يحافظ عليها وينميها وينقلها إلى غيره على النحو ذاته، وهذه الأخلاق تجنب كلاً من المعلم والمتعلم ما لا ينبغي، بل وتُوجِدُ بينهما علاقة روحية ووجدانية بما يتبادلانه من رحمة واحترام وصبر... فالأخلاق بمثابة السماد الذي من خلاله تؤتي عملية التعلم والتعليم خير ثمارها، ووافر إنتاجها .

النمو الأخلاقي للمتعلم

يعتبر النمو الأخلاقي عاملا مهما في الحكم على السلوكات من خلال تكوين المعايير الداخلية التي تحكم السلوك، فهو مجموعة من التقلبات النوعية التي تظهر على الأحكام الأخلاقية للفرد في فترات نموه المختلفة، ويمر النمو الأخلاقي للفرد بمراحل نمو مختلفة، شأنه في ذلك شأن جوانب النمو الإنساني الأخرى كالنمو الجسمي والنمو الاجتماعي والعقلي والانفعالي (الجعفري، 1992).

ينطلق النمو الأخلاقي من مبدأ الفطرة، فأخلاق الفرد في أساسها نقية، وكل مولود يولد على الفطرة، ويخضع تقدمه وتحسنه، أو تأخره وتباطؤه لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، وخاصة الدينية، وبمدى استجابته لمستويات الخير (السيد، 1998).

وعليه فإن مسؤولية غرس النمو الأخلاقي تقع بالدرجة الأولى على الأسرة فهي النواة الأولى التي ينطلق منها الفرد، ثم تكبر النواة وتتفتق ليخرج الفرد إلى بيئة أوسع هي المدرسة،

فالمدرسة تقوم بدور مهم في التربية الأخلاقية وإكساب المتعلمين الأخلاق الفاضلة باعتبارها مؤسسة رسمية في المجتمع، وهي مؤسسة موكلة من قبل المجتمع لتعليم الأبناء بإكسابهم المهارات والقيم الأخلاقية (المالكي، 2007).

كما أن المدرسة تعمل على بناء شخصية المتعلم من النواحي المختلفة، المعرفية والانفعالية والاجتماعية، بما تقدمه من معارف ومعلومات، وبما تقوم به من ممارسات عملية تهدف إلى تحقيق التكامل بين الأقوال والأفعال، وهذا ما ينطبق على دورها في تنمية القيم الأخلاقية بشكل عملي (أبو العينين، 1980).

كما ويؤكد كولبيرج (Kohlberg) على دور البيئة المدرسية في النمو الأخلاقي، من خلال توفير بيئة مناسبة ومريحة، وتوفير التجهيزات اللازمة والأساسية والتي تؤثر في النمو الأخلاقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراعٍ معرفية وأخلاقية، وهذا ما يؤيده علماء التربية أمثال جون ديوي (John Dewey) الذي يعتبر أن وظيفة المدرسة الأساسية هي التربية الأخلاقية للمتعلمين، وهربر سبنسر (Spenser) الذي يركز على أن من أهم أهداف التربية تكوين الأخلاق، كما أن لوك (Luke) يقدم التربية الأخلاقية على التربية العقلية، معتبرا أن الهدف الأساس للتربية بناء الأخلاق (عبد الفتاح، 2001).

ويمكن إجمال دور المدرسة في النمو الأخلاقي بما هو آت (ناصر، 2006)**:**

1. قدرتها في بناء الشخصية الإنسانية من النواحي المعرفية التي تؤثر وتتأثر بالنواحي الأخلاقية.

2. نقل الثقافة من جيل لآخر، وبما أن الأخلاق جزء من الثقافة، فلابد للمدرسة من غرس القيم الأخلاقية المرغوبة وإقصاء القيم السلبية.

3. تنمية الأخلاق التي أساسها المواطنة والعلاقة مع الآخرين، ومع النفس، ومع المجتمع بمكوناته المختلفة من أسرة وزملاء وبيئة.

4. التركيز على تعليم القيم الأخلاقية، والمعايير السلوكية في جميع نواحي العملية التعليمية / التعلمية وتفعيل، إمكانيات المدرسة جميعها في تحقيق هذه الغاية.

5. تفعيل الأساليب والاستراتيجيات التدريسية التربوية الحديثة، لنقل المعارف والمعلومات التي تعزز القيم الأخلاقية وتنميتها لدى المتعلم، بحيث تصل إلى قلبه وعقله فتعمل على ضبط سلوكه، وتوجيه انفعالاته نحو الأخلاق الخيرة،، مما يعزز تربية الضمير الخلقي لديه، ويقوي وازعه الديني.

6. تأهيل المعلمين وتدريبهم لتحقيق أكبر قدر ممكن من أهداف التربية، وتنمية القيم الأخلاقية، والعمل على نموها وتحسينها في البيئة المدرسية وخارجها.

7. تعزيز القيم الأخلاقية وخاصة في مادة التربية الإسلامية، لأنها نابعة من ديننا الحنيف، وتقاليدنا العربية، والحرص على المحافظة عليها وحمايتها من الانصهار في الثقافات الأخرى.

أما مؤثرات النمو الأخلاقي فإن مستوى النمو الأخلاقي للفرد يتأثر بمستوى نموه العقلي، فكلما كان المتعلم أكثر قدرة على الفهم وتحصيل المعرفة كما وعددا ولفظا، وكان مستوى ذكائه مرتفعا، كلما كان أكثر قدرة وقابلية للتطور والتقدم، والحصول على مستوى متقدم من النمو الأخلاقي (زهران، 1982).

كما ويتأثر النمو الأخلاقي بالمناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية، فاستخدام منهج مدرسي مفعم بالأخلاق والتربية الأخلاقية - كمنهج التربية الإسلامية - يساعد في بناء شخصية ذات سلوكات وأخلاقيات ترضي الله تعالى، ويتفق عليها المجتمع (الإسطنبولي، 1985).

ومن مؤثرات النمو الأخلاقي كذلك استراتيجيات التعليم، فكلما كانت الاستراتيجيات علمية وفعالة، فإنها تنمي الأخلاق وتحسن فهمها وتطبيقها لدى المتعلمين.

ومن هذه الاستراتيجيات القصة فهي من الاستراتيجيات المهمة في التربية الإسلامية لتنمية القيم الأخلاقية الفاضلة، لما لها من تأثير في نفس قارئها وسامعها، فهي تجذب انتباه المتعلم وتجعله يتخيل أحداثها، ويتمثل القيم الأخلاقية المبثوثة في ثناياها، إلا أنه ينبغي على المعلم أن يراعي في ذلك صحة القصة ومصادرها، لأنها سترسخ في إذهان المتعلمين، وتؤثر في نموهم الخلقي، وفهمهم لذاتهم.

ومن الاستراتيجيات المهمة في هذا الباب الحوار والمناقشة فهو من أكثر الأساليب التربوية لبناء القيم الأخلاقية وتعزيزها، لأنه يتيح الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عن أفكارهم وتصوراتهم المختلفة حول القضايا المعروضة للنقاش (الجلاد، 2007).

وفي معرض الحديث عن الاستراتيجيات فإنه لا ينبغي إغفالُ استراتيجية ضرب الأمثال كأسلوب تربوي مهم في غرس القيم الأخلاقية وتنشئتها، وذلك لتأثيره الإيجابي على العواطف والمشاعر، ولما يحمله من تحريك لنوازع الخير في نفوس المتعلمين مما ينعكس على السلوك الإيجابي بالتنمية والتمكين (الزنتاني، 1993).

مصادر الأخلاق الإسلامية

تتمثل مصادر الأخلاق في الإسلام في مصدرين رئيسين:

1 – القرآن الكريم:

وهو دستور حياة، وكتاب الله إلى خلقه، ليخرجهم من الظلمات إلى النور، فكل ما شرع في القرآن الكريم من عبادات ومعاملات وقصص تتضمن قيما أخلاقية فاضلة، تعود بالنفع على الأفراد وعلى المجتمع بالاستقرار والأمن، إذا أخذ الناس بها وتحاكموا إليها (العيسوي، 2002)، والقرآن الكريم مليء بالأخلاق التي تنظم حياة الناس وسلوكاتهم، وعلاقاتهم بأنفسهم وبربهم وبالآخرين، وبالبيئة والمخلوقات الأخرى على نحو يكفل التكاملية، ويحقق غاية الوجود الإنساني على أتم وجه.

2 – السنة النبوية الشريفة:

تعد السنه النبوية مصدرا مهما وأساسيا من مصادر الأخلاق، فهي وحي من الله تعالى، وقد أمرنا الله تعالى باتباع سنة نبيه صلى الله عليه وسلم الصحيحة قال تعالى (مَّا أَفَاءَ اللَّهُ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةً بَيْنَ الْأَغْنِيَاءِ مِنكُمْ ۚ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ)(الحشر،7).

وقد غطت السنة النبوية الشريفة جميع مجالات الحياة بشكل عملي، ممثلة برسول الله صلى الله عليه وسلم، قال تعالى (لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا)(الأحزاب، 21) فذكرت وطبقت ما يجب الالتزام به، وما يجب الامتناع عنه وتجنبه من أخلاقيات في علاقة الإنسان بالله تعالى وبنفسه وبكل ما يحيط به، كل ذلك من أجل بناء الكمال الخلقي للإنسان، وهذا ما أضفى على الأخلاق الإسلامية ميزة الشمول، فالأخلاق في الإسلام لم تترك مجالا من المجالات المحيطة بالفرد إلا وتطرقت إليه (قرعوش وآخرون، 2001).

ثالثا: التدبر

معنى التدبر

تعددت معاني التدبر في معاجم اللغة العربية فمنها: أن التدبر في الأمر: هو التفكير فيه، وتَدَبُّرُ الكلام هو: النظُرُ والتفكير في غاياته ومقاصده التي يرمي إليها، وقد استعملت كلمة التدبر في كل تأمل، سواء أكان نظرا في حقيقة الشيء وأجزائه، أم في سوابقه، أم في لواحقه وأعقابه (ابن منظور، 1968)، ويعرف التدبر في الاصطلاح بأنه نشاط وجهد ذهني يقوم به العقل بغية التوصل إلى الحقيقة وإلى الفهم الصحيح الذي يقود إلى العمل المتقن والنافع (الميداني، 1989).

ويعرف الباحث التدبر بأنه مجموعة من العمليات العقلية المنظمة والمتتابعة والمتفاعلة بهدف اكساب المتعلم المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات التي تمكنه من الوصول الى الحقائق وتفسيرها ومعرفة مراميها واخذ العبرة منها والعمل بمقتضاها.

أصل التدبر في القرآن الكريم

التدبر مهارة ورد ذكرها في القران الكريم- صراحة بلفظها- في الآيات الآتية: (السعدي، 2003)

1- قوله تعالى (كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آياته وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ) (ص، 29)

حيث نزلت هذه الآية في مكة المكرمة مفيدةً أنّ غاية القران الكريم أن يتدبر الناس آياته، وليس مجرد سماعٍ وتلاوةٍ فقط، بل يتعدى ذلك فهما وتطبيقا ولا يكون ذلك إلا لأهل العقول السليمة الذين يفهمون ويعملون كلٌ حسب قدرته العقلية في الفهم والاستيعاب.

2- قوله تعالى (أَفَلَمْ يَدَّبَّرُوا الْقَوْلَ أَمْ جَاءَهُم مَّا لَمْ يَأْتِ آبَاءَهُمُ الْأَوَّلِينَ) (المؤمنون، 68)

وهي ثاني آية في التدبر، نزلت أيضا في مكة المكرمة وفيها تأنيب شديد على المشركين لإغفالهم تدبر القرآن الكريم، و توبيخ لهم على عدم استخدام عقولهم في استنباط ما في القرآن من فكر وحكمة تكفل لهم السعادة العملية في الدنيا والآخرة.

3- قوله تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيراً) (النساء، 82)

نزلت في المدينة المنورة وفيها ينكر المولى تعالى على المنافقين تركَ إعمالهم عقولَهم في نصوص القرآن الكريم، في الوقت الذي كان ينبغي عليهم الأخذ بما ورد فيه، مُجدِّين في استخراج مكنوناته وإعجازه من اتساق في المعاني وائتلاف في الأحكام مما يقود إلى الاعتبار والعظة والعمل الجاد، ويُلاحظ في هذا الخطاب اتسامه بعدم الإفراط في الشدة لعل المخاطَبين يرجعون إلى جادة الصواب.

4- قوله تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) (محمد، 24)

نزلت في المدينة المنورة وفيها توبيخ للمنافقين على تعمدهم ترك التدبر لأنهم لا يريدون عملا ولا هداية، ولا يوجد لديهم الاستعداد للتوبة مما حال بينهم وبين فهم القران الكريم، فأدى ذلك إلى الإقفال على قلوبهم وعقولهم فلا يعقلون ما أنزل الله في كتابه من المواعظ والعبر.

عند تدبر آيات التدبر آنفة الذكر يمكن ملاحظة ما يأتي:

- أن العلم ثم العمل شرطان أساسيان للفهم، وأن التذكر والانتفاع لا يكون إلا لذوي العقول الحصيفة والأذهان النظيفة.
- أن الاستعداد والقبول أساس التدبر وركنه، وأن الإقبال عليه بالكلية دليل الانتفاع والعمل.
- يلاحظ من خلال الاستفهام الانكاري على مَن لم يتدبر القرآن الكريم أنهم لو تدبروا لما كان عملهم فاسدا، فإذا كان القرآن الكريم يعيب على الكفار والمنافقين عدمَ تدبرهم للقرآن الكريم فعوام المسلمين ليسوا أقل من الكفار والمنافقين فكراً وفهماً وقدرة على التدبر (القرش، 2009).
- كما ويلاحظ أن الآيتين الأوليين (المكيّتين في بداية الدعوة) جاءتا بصيغة (يدّبّر) وأن التاليتين بعدها (المدنيتين) جاءتا بزيادة التاء (يتدبر) وزيادة المبنى – كما هو معلوم عند أهل البلاغة– زيادة في المعنى فشيء من التدبر كاف للوصول إلى الحق الصواب، وكلما تمكن الايمان من قلب المسلم تطلب منه زيادة في التدبر ليصل الى كمال الايمان وليس العكس كما فعل المنافقون.

- ومن الملحوظات على الآيات الكريمة أن صيغة التدبر جاءت جميعها بصيغة الفعل المضارع، والذي يدل بطبيعته على تجدد الحدث واستمراره، وفي هذا إشارة إلى وجوب الاستمرار في التدبر وإعمال العقل للوصول إلى كل جديد مفيد في آجل الإنسان وعاجله.

هذا وقد تعددت تعريفات التدبر في الاصطلاح القرآني إلا أنها جميعا تدور حول المعنى نفسه؛ فيعرف بأنه تفهم معاني ألفاظ القرآن الكريم، والتفكير فيما تدل عليه آياته مطابقة، وما دخل في ضمنها، وما لا تتم المعاني إلا به، مما لم يعرج اللفظ على ذكره من الإشارات والتنبيهات وانتفاع القلب بذلك، بخشوعه عند مواعظه وخضوعه لأوامره وأخذ العبرة منه، وأن التدبر أصل الاستنباط، فلا يمكن الاستنباط من النص قبل تدبره (ابن القيم، 2009)،

كما ويعرف تدبر القران الكريم بأنه النظر والتوصل إلى مغزى الآيات القرآنية ومقاصدها وأهدافها وما ترمي اليه، عن طريق إعمال الفكر والتأمل وبذل الجهد الذهني في فهم الآيات مما يقتضي التفكير الشامل الواصل إلى أواخر دلالات الكلام ومراميه البعيدة (الميداني، 1989)، ويعرف بأنه التفكير والتأمل لآيات القرآن الكريم من أجل فهمه وإدراك معانيه وحِكَمِه والمراد منه مما ينعكس تطبيقا عمليا في مجالات الحياة المختلفة (اللاحم، 2005).

أما التدبر كمهارة فلا يخرج في العموم عن هذه المعاني فيمكن تعريفه بأنه نشاط وجهد ذهني يقوم به العقل بغية التوصل إلى عواقب الأمور ونتائجها، وتظهر هذه القدرة العقلية في الربط بين المقدمات والنتائج واكتشاف الأسباب التي أدت إليها، وهي من أهم المهارات التي يقوم الفرد من خلالها بتنمية تلك القدرات، وكلما نمت لديه قدرة كلما ارتقى مستوى التفكير والتدبر لديه، فالإنسان يجب أن يتعلم ويكتسب المهارات المختلفة التي تعينه على الفهم والتعلم (العلواني، 2008).

أهداف التدبر وأهميته

يهدف التدبر إلى الربط بين ما يتم تعلمه وبين واقع الحياة ومجرياتها، حيث يعد التدبر من أنجح الوسائل لعلاج كثير من المظاهر المَرَضية والسلوكية في المجتمع الناتجة عن التسرع وغياب التأني والتأمل في الكون والنفس والحياه (العلواني، 2008).

ويؤسس التدبر لعقلية علمية ترى النظر والتفكير وسيلة للوصول إلى غاية كبرى، تحقق العمران الحضاري المنشود فالفهم السليم من خلال التدبر مدعاة لتطبيق سليم وتنفيذ صائد (اللاحم، 2005)، وتبرز أهمية التدبر بأنه وسيلة لبناء عقليه قادرة على التفاعل الإيجابي

المتواصل مع الكون واكتشاف القوانين الكونية والاجتماعية، وتحويل ذلك كله بصورة إيجابية إلى تطبيقات وإنجازات تخدم المجتمع وأفراده وتسهم في تحقيق سعادتهم وتنظيم حياتهم.

كما أن التدبر يوجه المتعلم في الخروج من فكر التبرير وإلقاء اللوم على الآخرين إلى فكر النقد الذاتي، الذي يبحث عن أسباب التأخر الدراسي محاولا الخروج منها وعلاجها عوضا عن غض الطرف عنها، لأن التدبر ينبذ العقلية التقليدية التي لا تنمو ولا تترعرع إلا في أجواء الجهل والتقليد الاعمى (سليمان، 2014).

إن مهارة التدبر تحفز على التفاعل الإيجابي مع الواقع ومحاولة تقديم حلول لمشاكل مجتمعها وتعطي مهارة التدبر قيمه للقدرات العقلية المختلفة، ولا تهمل أي قدرة عقلية مهما كانت بسيطة، بل تشجع في خلق بيئة صالحه لتنمية هذه القدرات العقلية وتطويرها (الاهدل، 2008).

أساليب تفعيل مهارة التدبر

يمكن بناء مهارة التدبر من خلال الخطوات الآتية:

1- الاستعداد النفسي والقلبي: (التهيئة المسبقة):

ويكون ذلك بتحديد النتاجات التعليمية العامة والخاصة واختيار الزمان والمكان المناسبين، وتهيئة البيئة الصفية المناسبة، والتركيز على التكرار الذي يثبت المعلومة، والربط بين النصوص والموضوعات والواقع العملي للحياة والقراءة وخاصة بصوت مرتفع (اللاحم، 2005)، وذلك أن المتعلم الذي لديه حماس ورغبة وحب لدراسته يستوعب ما يقال له بسرعة فائقة وبقوة، وينهي متطلباته وواجباته في وقت وجيز، أما من فقد مثل هذا الحماس فلا يكاد يعي ما يقال إلا بالتكرار وإعادة ما تم طرحه وتناوله، ولا يتحقق الاستعداد إلا إذا كان المتعلم محبا لمدرسته شغوفا بالذهاب إليها، متمنيا لقاء معلمه، يثق بعطاء المعلم، متخذه قدوة يمكن الرجوع إليه فيما يشكل عليه من أمور الحياه صغيرها وكبيرها .

ويمكن تحقيق الاستعداد النفسي من خلال وضع المتعلم لنفسه برنامجا دراسيا منتظما يركز على ما تناوله معلمه في الغرفة الصفية، ويحقق فيه حل الأنشطة المحفزة والممتعة للعقل والفكر، ولابد لتحقيق الاستعداد المثالي أن تكون المادة الدراسية مهمة ونابعة من حاجات الطلبة، ومتصلة بحياتهم، وأن تكون المعارف محفزة للإرادة والعزيمة (فلاته، 2004).

2- الربط والتكامل

أن يتعلم المتعلم بقصد العمل وحل المشكلات، وإصلاح الخلل وإيجاد التفسيرات المتعددة لظاهرة ما أو تحليل لحالة من الحالات، وأن يركز على القراءة الواعية المركزة التي يتم من خلالها قراءة المعاني المفيدة في واقع الحياة من قراءة الألفاظ؛ وذلك لأن سلوك المتعلم وتصرفاته لا تصدر بعفوية أو عشوائية وإنما تقوم على فكر وتراكمات علمية بُنيت على مر الأيام وعلى خبرات تم تخزينها مع تكرار المواقف والتصرفات منذ الطفولة (العويد، 2010).

والربط بين المعاني والواقع يعرف في القرآن الكريم بالتذكر، وعند علماء النفس بالاقتران الشرطي، وعند علماء البرمجة بالإرساء، ويتم الربط من خلال استدعاء الإجابات والتفسيرات لحل المواقف التي تصادف المتعلم في الحياة العملية وذلك من خلال استنباط التوجيهات والأنظمة في كل صغيرة وكبيرة، ويتحقق الربط والتكامل بين الموضوعات من خلال ربطها أولا ببعضها، ثم ربط هذه المعاني بالنص، ثم ربط المعاني والنص بالموضوع، ثم ربطها بالواقع عمليا من خلال تفعيلها في مواقف حياتية فعلية (العمر، 2015)، ولا بد للمعلم من استثمار الأحداث والمناسبات التي تحدث في المجتمع فيربطها بما تم تعلمه وبدون تكلف أو تحريف للنصوص عن مضامينها.

ولابد من الربط بين الأقوال والأفعال بحيث يتفاعل المتعلم مع الأحداث، ويتقمص الشخصيات، ويطرح المشكلات، ويتلقى الحلول لهذه المشكلات، ويتم اختيار أنسبها ويبرز القدرات لأنه من الأساليب التربوية المهمة لأن القدوة تؤثر وخاصة إذا كان المقتدى به معلم البشرية الخير؛ الرسول صلى الله عليه وسلم.

3- التدرج والتكرار

يكون التدرج مراعيا للعمر النمائي للطالب، ويبدأ التدرج بالأمور النظرية ثم التطبيقات العملية، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المبهم إلى الواضح المحدد، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن العملي إلى النظري (عبد العزيز، 1997).

والتكرار فيه تعزيز لتفعيل التطبيق العملي لأنه يشعر المتعلم في كل مره بتغيير الأسلوب وتغيير لمواقف والأحداث، وفيه زيادة معلومات لم تكن قد ذكرت من قبل، والتكرار يعمل على

تثبيت المعلومة مما يزيد من استيعاب المتعلمين لها، ويصبح جزءا من منظومته العقلية فيدمجها مع معارفه ويتصرف وفقها سلوكا وقولا وعملا، (الغوثاني، 2002).

4- الاستماع والفهم

من سبل التدبر حسن الاستماع؛ لأن حسن الفهم لا يُنال إلا بحسن الاستماع ومن آداب الاستماع الإصغاء بالسمع وحضور العقل، والعزم على العمل، والاستماع يحث على الفهم فمن مَرَّ عليه لفظ لا يعلم معناه، أو جملة لا يدرك مقصدها، أو نص لا يعقله، فعليه ألا يتجاوزه حتى يدرك معناه ويفهم مدلوله.

والاستماع والفهم مهارتان متكاملتان ويمكن تنميتهما عبر المراحل الدراسية المختلفة، ولابد لتحقيق الاستماع الفعال من التهيئة الذهنية والنفسية للمتعلم وذلك بجلب انتباهه للموضوع، وألا ينشغل المتعلم عن الاستماع لغيره، وأن يتفكر أثناء الاستماع فيما يسمع، وأن يَظهر عليه حسيا وماديا استجابة لما يسمع مما يقود إلى فهم صحيح وتطبيق عملي سليم (العلواني، 2008).

ويمكن تنمية مهارة الاستماع عن طريق تعويد المتعلمين للاستماع لغيرهم، واحترام آرائهم، واستثمار أوقات فراغهم في الاستماع لما هو مفيد بتفعيل الأدوات التكنولوجية الحديثة، واختيار أفضل الأوقات في تقوية هذه المَلَكَة، وفتح باب الحوار والمناقشة بعد الاستماع لما له من أثر في شد انتباه المتعلمين، وتركيز انتباههم في الموضوع، ويتحقق كذلك بالتركيز على الجانب العملي وسرد القصص، وإعادة سردها ومناقشتها، ومن الجدير ذكره –كما أشار إلى ذلك القرآن الكريم– أن كمال الاستماع لا يتحقق إلا بحضور العقل والقلب قال تعالى: "إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ" (ق، 37).

إن استخدام وسائل الإدراك الإنسانية كالسمع والبصر بشكل صحيح وفعال يقود إلى الفهم، فمن خلالها يمكن الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى الأفراد وتشجع أجواء الحرية الفكرية المنضبطة وتنميتها (الاهدل، 2008).

ولا سبيل إلى حدوث الفهم إلا من خلال ثلاث دوائر متصلة فيما بينها؛ دائرة التفسير (يتم فيها تحديد النتاجات التعليمية وتحديد المعاني)، ودائرة الاستنباط (يستخرج فيها المقصود والغايات)، ودائرة التدبر (الوصول إلى المعاني المحددة والآثار والنتائج المرجوة والتي لا مجال للاختلاف فيها والتي تقود إلى التطبيق العملي لأنه في هذه الدائرة يتم إعادة النظر مرة بعد مرة مما يزيد في الفهم والبيان) ، ولأن التدبر مقرون بالتطبيق العملي فيجب أن يكون العمل مبنيا

على الفهم الصحيح، والوعي السليم؛ لأن التطبيق العملي انعكاسٌ لفهم وإدراك واضحين للأهداف، وأن يكون مراعيا لما تم تعلمه، (اللاحم، 2005).

إن تفعيل وسائل التدبر الإدراكية (السمع والبصر والإشارة والتمثيل...) يعطي آثارا إيجابية، فكلما فُعِّلَتْ هذه الوسائلُ كان التدبر أكثر تمكنا، ويكتمل هذا التفعيل بتفعيل التعلم التعاوني، والتكرار، والتأني في قراءة النصوص، والوقوف عندها، وتكرار الاستماع للغير، واستحضار الملاحظة، والحرص الشديد على الاستفادة دون استهتار، كل ذلك وغيره يزيد من الفهم وصحة التطبيق (القرش، 2013).

تنمية مهارة التدبر

يمكن تنمية مهارة التدبر بتركيز المعلم على التكرار، والتطبيق العملي، والحفظ، وحل المشكلات، والتركيز على الممارسات العملية للفهم والمعرفة التي اكتسبها الطلبة، مما يشجع على إبراز العمليات الإدراكية للطالب ؛كالتذكر والتفكير والتخيل والفهم للمعاني، وعلى المعلم أن يحرص على قيام المتعلم باكتشاف الأخطاء والتناقضات بنفسه، ويرفع درجة التفكير الناقد والإبداعي لديه من خلال اندماج المتعلم في المجموعات، أي العمل في مجموعات تعاونية تحكمها أساليب وأنظمة ومعايير يتكيف ويتفاعل معها المتعلم (العويد، 2014).

ومما يزيد التدبر عند المتعلم استثمارُ الرحلات في تحقيق النتاجات التعليمية، والأهداف التربوية والمعرفية والأخلاقية، ومراعاةُ التجديد والتغيير في أسلوب عرض المعلومات، لتكون مجالا لزيادة الفهم وربط ما تعلمه بالحياة الطبيعية، فتُثاربذلك أذهانُهم للتفكير والتدبر في الموضوعات المطروحة ومعانيها (الشريف، 2010).

أما تعزيز مهارة التدبر فيتوصل إليها بتحقيق النتاجات المنشودة من تعلم، وفهم، وتوظيف للمعرفة، وبالاستناد إلى الأداء الجيد المتقن، حتى يصل بالمتعلم إلى أفضل النتائج، ومن خلال ـما سبقت الإشارة إليه ـ من تفعيل حل المشكلات التي تعترض المتعلم، والاجتهاد والتركيز والانتباه والاستيعاب والفهم، والقراءة الواعية المتقنة ومعرفة معاني العبارات ومقاصدها، (الأهدل، 2014).

في سياق الحديث عن تنمية مهارة التدبر يجب الأخذ بعين الاعتبار مراحل النمو والتغيرات التابعة لها لدى المتعلم جسميا وعقليا ونفسيا... مما يتطلب من المعلم مراعاة ذلك بتغيير الوسائل والأساليب تبعا للمرحلة التي وصل إليها المتعلم، ومراعاة الفروق الفردية في تلك

النواحي جميعها وخاصة في المرحلة التي يصل فيها المتعلم إلى مستوى نضجٍ يتحول فيه المعلم إلى دور الموجِّه، ويكون الاعتماد الأكبر في التعلم على المتعلم وحده ليشعر بذاته واستقلاليته (فلاته، 2004)، وليتعامل المعلم مع مهارة التدبر كجانب من الجوانب المعرفية فعليه تفعيل بعض القواعد المهمة لحصول هذه المهارة منها ما يتعلق باستراتيجيات وأساليب التدريس، ومنها قواعد تتعلق بالمحتوى وهي كالآتي (الطناوي، 2002):

أما فيما يتعلق باستراتيجيات وأساليب التدريس فعلى المعلم:

- العناية الخاصة بالتهيئة والتنويع في صور التمهيد والتهيئة من خلال القصة والسؤال والجواب وربط الدرس السابق باللاحق، والمنظمات المتقدمة وللأسلوب القصصي حظه الوافر في تنمية مهارة التدبر لذا ينبغي على المعلم سرد القصص بلغة سهلة تناسب مستويات الطلبة ومداركهم، ويركز فيها على ما يتصل بواقعهم وتصرفاتهم، والدروس التربوية المستفادة منها.
- التخطيط الجيد للدروس.
- مراعاة التدرج في التعليم .
- التنويع في استراتيجيات التدريس، والعناية بشكل خاص بالتعلم التعاوني.
- تفعيل واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة.

أما فيما يتعلق بالمحتوى فعلى المعلم:

إعادة عرض المحتوى وتصميمه بطريقة تحقق مهارة التدبر بحيث تقوم على ما يأتي:

- الاهتمام بمقدمات الدروس ودرجة تشويقها.
- الشرح والتوضيح للكلمات والجمل داخل الكتاب.
- الربط بين المقدمات والنتائج في موضوع الدرس.
- الربط العملي بين المعلومات والتطبيق في واقع الحياة.
- اقتراح مواقف تجعل الطلبة يفكرون في إيجاد حلول لها ضمن ما تعلموه.

وعلى المعلم التركيز على التلخيص في نهاية الموقف التعليمي بما ورد فيه من معلومات، وذلك بجمع المعلومات للدرس في صورة مركزة، مع التأكيد على الوقفات المهمة وذات العلاقة بتنمية الشخصية وترتيبها، واختيار الوسيلة التعليمية المناسبة التي تعنى بتقديم المثيرات، التي عن طريقها يتم التعلم الفعال نتيجة الاتصال المباشر أو غير المباشر بين المعلم والمتعلم باستخدام أدوات ومواد وأجهزة متنوعة (الشهري، 2005).

كما ينبغي على المعلم التركيز على المعرفة بالألفاظ المفردة لأنها تعد خطوة أولى في فهم الكلام، ولأن الجهل بالجزء يفضي إلى الجهل بالكل؛ فمن لم يتبين معنى الألفاظ المفردة أُغلق عليه باب التدبر، وأشكل عليه فهم الجملة، إذ إن معرفة الحروف والكلمات، والألفاظ والجمل والتراكيب، والتصوير، والمعنى المعجمي، والمعنى السياقي، والمعنى البلاغي، هي أدوات رئيسة للتدبر (سلام، 2005).

شروط تحقيق مهارة التدبر

يمكن إجمال شروط تحقيق مهارة التدبر في النقاط الآتية (العويد، 2010):

1. الملاحظة الدقيقة

إن مهارات الملاحظة الدقيقة شرط أساس في سلامة التدبر ومقدمة لفهم المعاني والوقوف على المدلولات. ولا أدل على ذلك من أن قسطا كبيرا من التقدم العلمي يعود إلى تمتع الذين ساهموا فيه بمهارات الملاحظة، وحسن استعمال أبصارهم وأسماعهم ثم التركيز لأفكارهم.

2. سلامة المقصد والتروي والأناة

وهو أن يكون قصد المتعلم الحصول على المعرفة المفيدة، وبأسلوب يعتمد فيه المعلم على التدرج في طرح المعلومات وعدم الاستعجال.

3. الاعتماد على الدليل وعدم التسرع في تقبل واردات الفهم

من خلال التدبر تتوارد الأفكار وأنواع الفهم المختلفة، ويكون لها في بدايتها بريق خاص لا يقاوم، فيجب على المعلم إرشاد المتعلم في أن يكون حذرا في التعامل مع الأفكار وألا يتقبل أيا منها إلا بعد أن يحصل على الفهم الصحيح التام بإرشاد من المعلم وبحصول الدليل القاطع.

4. الإلمام باللغة وتحقيق الربط بين المواد (التكامل الأفقي)

وذلك بقدرة المعلم على الربط بين المواد وتعزيز هذه المقدرة عند المتعلم بالتكرار والأنشطة المختلفة.

5. تفعيل ثقة المتعلم بنفسه من خلال تفعيل الاستقصاء

بأنواعه المتعددة من استقصاء حر، وموجَّه، وشبه موجه، بما يتلاءم وطبيعة البيئة، وطبيعة المحتوى الدراسي وذلك من خلال تفعيل التعلم التعاوني.

معيقات التدبر

يمكن تلخيص معيقات تحقيق مهارة التدبر بما يأتي: (السنيد، 2002)

1. ضعف الاستعداد لدى المتعلم، وقلة إقباله على الدراسة ،وضعف اقتناعه بما يطرح من أفكار وذلك لأنها ــ غالبا ــ غير نابعة من حاجات المتعلم الحقيقية وإنما مفروضة عليه ولا تراعي حاجاته وميوله.
2. التركيز على الحفظ، بحيث يكون هم المعلم أن يركز على الحفظ دون الفهم فلذلك ينشغل المتعلم بالحفظ عن التفكير فيما تعلمه أو حفظه فلذلك لا يلقي للتدبر بالاً.
3. اقتناع المتعلم بأن التدبر مهارة لا يمكن تطبيقها إلا في مراحل نمائية متقدمة فهذا الفهم المغلوط يقود إلى إهمال مهارة التدبر لديه.
4. عدم استخدام الوسائل المناسبة لتفعيل مهارة التدبر من حيث مراعاة هذه الوسائل للبيئة ومستوى المتعلم النمائي، وقدراته، والمحتوى الذي يريد إيصاله، وأهدافه، أو النص الذي يريد أن يتدبره.

مراحل التدبر ومهاراته

يعد الفهم والفقه والبصيرة (تكامل العلم) والفكر (إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة) والتفكير (استعمال الفكرة وإحضارها عنده) والتذكر (حضور صورة المذكور العلمية بالتبصر والتفهم والتعلم) والتفكر (تكثير العلم واستجلابه والتمييز بين الحقيقة والوهم) فالتفكير يُحَصِّلُ العلم والتذكر يحفظه، والتأمل (مراجعته مرة بعد مرة حتى يتمكن منه) والاعتبار (أي يعبر عن الذي تعلمه في فكره إلى معرفة جديدة) والاستبصار والتمثل (ربط الكلام السابق

باللاحق) من المعاني المتقاربة للتدبر(السنيد، 2002)، والتدبر يمر بأربع مراحل من التهيئة والاستعداد، والملاحظة، وإعمال الفكر، والموافقة، و يتطلب استعمال الحواس استعمالا يخدم العقل بما يفضي إلى التوصل إلى نتائج إيجابية (الهميلي، 2014).

أما التدبر كمهارة يكتسبها المتعلم بمعاونة المعلم فلم يجد الباحث مراجعَ متخصصةً في هذا الباب، إلا أنه ومن خلال المعاني اللغوية – المشار اليها سابقا، والمعاني الاصطلاحية، وبالرجوع إلى مجموعة من الكتب وهي: كتاب (قواعد التدبر الأمثل لكتاب الله عز وجل- لعبد الرحمن بن حبنكة الميداني، 1989) وكتاب (تعليم تدبر القرآن الكريم - لهاشم بن علي الاهدل، 2008) وكتاب(نشر ثقافة التدبر، مناهج وبرامج لعصام بن صالح العويد، 2014) وكتاب (تدبر القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق - لرقية طه جابر العلواني، 2008) و(مفاتح تدبر القرآن والنجاة في الحياة – لخالد بن عبدالكريم اللاحم، 2005) و(فن التدبر في القرآن الكريم- لعصام بن صالح العويد، 2010) وكتاب (التدبر حقيقته وعلاقته بمصطلحات التأويل والاستنباط والفهم والتفسير – لعبدالله بن عبد الغني سرحان، 2010) وكتاب (أفلا يتدبرون القرآن- لناصر بن سلمان العمر،2013) وكتاب (تدبر القرآن – لسلمان بن عمر السنيد، 2002) وكتاب (مدارج الحفظ والتدبر- لناصر بن سليمان العمر، 2015) وكتاب (نفائس التدبر- لجمال بن إبراهيم القرش، 2009) وكتاب (منزلة التدبر للقرآن الكريم- لجمال بن إبراهيم القرش، 2013) وكتاب (مهارات التدبر وتفعيلها لدى الاطفال والصغار- لهاشم بن علي الأهدل،2014) وكتاب (المراحل الثمانية لطالب فهم القرآن – لعصام بن صالح العويد،2010) فقد اتضح أن التدبر يسير في خمس مراحل ولكل مرحلة ما يميزها ويختص بها من مهارات والتي تقود بالتالي إلى التدبر كمهارة رئيسة وهذه المراحل ومهاراتها تتلخص فيما يأتي:

1- الاستعداد والتهيئة

ويكون الاستعداد بإتقان أساسيات القراءة والكتابة والاستماع، فهي الأساس في تلقي أي علم، ثم التهيئة باختيار الزمن المناسب للتلقي، وجلب انتباه المتلقي باختيار ماده مشوقة، ونابعة من حاجات الطلبة وميولهم واهتماماتهم، بحيث تولد لديهم الدافع والعزم والإرادة للتعلم والاستفادة، وتولد لديه الاقتناع بأهمية ما يتعلمه، والتخطيط الجيد للمادة من قبل المعلم، مع تنظيم الأفكار المسبقة حول الموضوع، والربط والبناء والتكامل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.

وكمثال على التنظيم من القرآن الكريم قوله تعالى (وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌ) (الانعام، 165) حيث يظهر التنظيم والتدرج الرأسي وهو شكل من أشكال التنظيم.

ويظهر الربط بين المعرفة السابقة والجديدة في قوله تعالى (ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ) (الروم، 41).

2- الملاحظة

وتعد بوابة الدخول إلى التدبر، ويقصد بها استخدام النشاط العقلي للمدركات الحسية وبخاصة السمع والبصر، للمقارنة بين الحقائق والمسائل المعروضة، وإدراك ترتيبها وتراكيبها، والعلاقات بينها، والقدرة على الربط بين الحدث والنتيجة، وتتحقق بالمشاهدة والمراقبة الدقيقة لما سيتم عرضه، والتركيز الذهني المنسجم مع الحواس على الهدف المراد تحقيقه .

وكمثال على مهارة الربط بين الحدث والنتيجة قوله تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا) (النساء، 82).

وكمثال على مهارة المقارنة المتضمنة في مرحلة الملاحظة قوله تعالى (أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ ۗ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) (الزمر، 9)، وقوله تعالى (أَجَعَلْتُمْ سِقَايَةَ الْحَاجِّ وَعِمَارَةَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ كَمَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَجَاهَدَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ۚ لَا يَسْتَوُونَ عِندَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ) (التوبة، 19) ففيها مقارنة بين العمل فقط والعمل والعبادة الحقة (مكناسي، 2011).

3- الفهم والإدراك

بأن يقود المعلم عمليات التفكير بجميع مستوياتها وخاصة العليا منها، ويتحقق ذلك بأسئلة محفِّزة ومتناسبة مع الموقف التعليمي وقدرات المتعلم والمعلم، والمهارة في طرح الأسئلة التمهيدية المتنوعة، والتي تشعر كل طالب بأن التعلم موجه له وأنه مخاطب به، وأن هناك أثرا ونتيجة لما يتعلمه في المستقبل ، وأن الأثر لا يأتي بين يوم وليلة ، ويجب أن يكون السؤال ذا فائدة، وإلا فلا فائدة منه لأن المقصود من السؤال النتيجة .

ويتحقق الفهم العميق والإدراك الأكمل باستخدام أساليب الاستقراء والاستنتاج، والاستنباط، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وإدراك العلاقات، والتحليل في التدريس.

وكمثال على إدراك العلاقات ما نجده في سورة الضحى من القسم بالضحى والليل، ونلمس التفكير الإبداعي في كل آيات القرآن الكريم، بطرق مباشرة أو غير مباشرة حتى على مستوى الكلمات والحروف فمثلا الحرف (ألاَ) يثير الانتباه، والحرف (كلا) يردع، ويتضح التفكير الإبداعي في قوله تعالى (ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ مِن بَعْدِهِمْ لِنَنظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُونَ) (يونس، 14).

فالنظر هو وسيلة الإبداع في القران الكريم، والتفكير الإبداعي عملية عقلية تتم بكل كيان الإنسان، والمنظور هو الكون بأسره والوصول إلى الحقيقة والعمل بمقتضاها (العجمي، 2007).

ويظهر التفكير الناقد في قوله تعالى (فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّي ۖ فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ) (الانعام، 76) حيث يكتشف أبو الأنبياء في موقف من مواقف التفكير الناقد، _من خلال وضع المقدمات التي توصل إلى النتيجة أو الحقيقة_، حقيقة كان يعرفها لكنه أراد إثباتها.

ومهارة الاستنباط تستلزم إعمال العقل والذهن وتقليب الفكر والنظر واستدعاء المعلومات المخزنة في الذهن وربطها بالخبرات السابقة ،وقد تكون الاستنباطات متنوعة؛ من أدب أخلاقي في معاملة الناس، أو فائدة علمية أو غيرها من أنواع الاستنباطات، ومثالها قوله تعالى (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ ۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ) (البقرة، 29)، فالمتعلم من خلال قراءته وتأمله في دلالات الألفاظ والمعاني والإشارات والتنبيهات يستطيع أن يستخرج أحكاما وآدابا حتى لو لم تذكر صراحة في النص، فيمكن الاستنباط من الآية السابقة أن الأصل في الأشياء الإباحة ما لم يرد نص بالتحريم.

ومثال الاستقراء في القرآن الكريم سورة الهمزة حيث يتم استقراء حال جامع المال، فهو إما منفق له مؤمن بالله فله الجنة، وإما بخيل مرتاب مصيره النار.

4- القبول والاستجابة

وهو المظهر الرئيس للفهم والإدراك، والذي يقيس مدى توافق أفكار المتعلم مع المحتوى المطروح، فكلما كانت المسافة قريبة بين الفكر والمحتوى كان ذلك أدعى إلى الاستجابة والقبول (الاقتناع)، ومن مظاهره القدرة على اتخاذ القرار.

ففي اتخاذ القرارات يتم اختيار البديل الأفضل من بين البدائل(العامري، 2016)، ويتضح ذلك في قوله تعالى (قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَن تُلْقِيَ وَإِمَّا أَن نَّكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَىٰ قَالَ بَلْ أَلْقُوا ۖ فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَىٰ) (طه، 65-66).

وتتضح مهارة التلخيص في قوله تعالى عندما اجمل الله تعالى خمس وظائف من وظائف النبوة (يَا أيهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا، وَدَاعِيًا إلى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُّنِيرًا) (الاحزاب، 45-46) وثلاث آيات تختصر الحياة في قوله تعالى (مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ مِن نُّطْفَةٍ خَلَقَهُ فَقَدَّرَهُ ثُمَّ السَّبِيلَ يَسَّرَهُ ثُمَّ أَمَاتَهُ فَأَقْبَرَهُ) (عبس، 19-21).

5- التطبيق العملي

إن القبول والاستجابة يجب أن يظهرا واقعا عمليا تُمَكّنُ المتعلمَ من الاستدلال والتفسير وحل المشكلات فهو الغاية المنشودة، والثمرة المرجوة من التدبر، إذ سبقت الإشارة إلى أن التدبر ينبغي أن يفضي إلى النتائج المخطط لها مسبقا، وهذا بعينه هو التطبيق العملي والاستكشاف والربط بين المعاني والخروج بمعنى جديد.

وكمثال على الاستدلال و دلالة الاقتران في القران الكريم؛ أي دلالة عطف كلمة على كلمة، ودلالة مجيئها معها واقترانها بها ويمكن التمثيل على ذلك بقوله تعالى (يَا أَيُّهَا الرُّسُلُ كُلُوا مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا ۖ إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ) (المؤمنون، 51) أي أكل الحلال يعين على الصالحات.

وكمثال على اكتشاف الأسباب قوله تعالى (أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا) (24، محمد) وكمثال على التفسير قوله تعالى (ذَٰلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ ۛ فِيهِ ۛ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ، الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ) (البقرة 2-3) فبين المراد بالمتقين بذكر أوصافهم وأعمالهم.

وعليه يمكن تلخيص مراحل التدبر ومهاراته بالجدول الآتي:

جدول رقم (1)

مراحل التدبر ومهاراته

المرحلة	المهارة
الاستعداد والتهيئة	الربط (بين المعرفة السابقة والجديدة)
	التنظيم
الملاحظة	الربط بين الحدث والنتيجة
	المقارنة
الفهم والإدراك	إدراك العلاقات
	التفكير الناقد
	التفكير الإبداعي
	الاستنباط
	الاستقراء
القبول والاستجابة	اتخاذ القرار
	التلخيص
التطبيق العملي	التفسير
	الاستدلال
	حل المشكلات
	الاكتشاف (اكتشاف الأسباب)

الدراسات السابقة ذات الصلة

بالرجوع للأدب التربوي في مصادره المختلفة والمتنوعة، وجد الباحث العديد من الدراسات التي تناولت استخدام نموذج أبعاد مارزانو في التعليم، ولكن افتقرت هذه الدراسات إلى دراسة تختص بتنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر بشكل خاص، كدراسة شبه تجريبية ، حيث إن هنالك بعض الدراسات ذات العلاقة والتي تناولت نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، وقد تم ترتيبها حسب إجراء الدراسة من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

دراسة الين (Allin, 1998) والتي هدفت إلى تحليل (19) دراسة تناولت فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس الرياضيات والعلوم، باستخدام التحليل (Meta-Analysis) وتناولت الدراسة عددا من المتغيرات مثل الاتجاهات، التحصيل، القلق، الاحتفاظ، وأشارت النتائج إلى وجود اثر إيجابي لاستخدام نموذج مارزانو في جميع المتغيرات، مما يشير إلى أهمية استخدام نموذج مارزانو في التدريس.

دراسة الفينو (Alfinio, 1999) حيث هدفت إلى قياس اثر نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تحصيل الرياضيات في المدرسة الابتدائية، وتكونت العينة من (110) طفلاً موزعين على ثلاث مجموعات، الأولى (37) طفلاً ويدرسون حسب نموذج مارزانو فقط، والثانية (35) طفلاً ويدرسون بالطريقة الاعتيادية بالإضافة لطريقة مارزانو في بعض الموضوعات، والثالثة (38) طفلاً ويدرسون وفق الطريقة الاعتيادية فقط وكمجموعة ضابطة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بطريقة مارزانو، تليها المجموعة التي درست بالطريقة المدمجة على المجموعة الضابطة، مما يشير إلى وجود أثر لطريقة مارزانو في التدريس.

دراسة هانت وبيل (Hant & Bell, 2002) التي هدفت إلى قياس أثر معلومات مقدمة لأطفال الروضة في العلوم والسلوكيات، معدة بالاعتماد على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل والاتجاه نحو المادة المتضمنة، وذلك في روضة في ولاية (أوكلاهوما) بأمريكا، وبلغت العينة (22) طفلاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، ودرست المجموعة التجريبية باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وتم إعداد اختبار تحصيلي لهذه الدراسة، ومقياس اتجاه نحو المادة العلمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاه.

ودراسة القحطاني (2005) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وبعض العادات العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام وحدات دراسية من مادة الفقه مصاغة في ضوء أبعاد التعلم لمارزانو، وطبق عليهم مقياس عادات العقل واختبار تحصيلي، وأسفرت النتائج عن وجود أثر لاستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل وبعض العادات العقلية.

ودراسة كورتيس وستان (Curits, Stan, 2006) والتي هدفت إلى التقويم الاكاديمي باستخدام نموذج أبعاد التعلم كأداة لتكامل المنهج واشتملت عينتها على (92) طالباً و(5) مدرسين في مدرسة هامشير في أمريكا، واستخدمت المسح الكامل، وأشارت النتائج إلى التأثير الفعال لنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تحسن الأداء البعدي للطلاب في مادة الأحياء مقابل مادة الجبر والإنجليزي، وتحسن تصورات المعلمين والطلاب حول المهام الصفية والطرق التدريسية المستخدمة.

كما هدفت دراسة الخطيب (2009) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام نموذج مارزانو في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (120) طالبا من طلبة جامعة الحسين بن طلال الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من السنة الأولى 2004/2003 موزعين على مجموعتين متساويتين: تجريبية، وضابطة، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام نموذج مارزانو في اختبار التحصيل الخاص بمفاهيم مادة الثقافة الإسلامية واختبار تماسك البنية المفاهيمية ومقياس اتجاهات الطلبة نحو مادة الثقافة الإسلامية ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة لبد (2009) التي هدفت إلى معرفة مدى تعمق أسئلة مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية (8-9-10)، المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين للمهارات العقلية الواردة ضمن أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الأسئلة المتضمنة في الكتب الستة والتي بلغ عددها (1647) سؤالا في ضوء معايير موحدة ومجمع عليها، وتوصل الباحث في بحثه إلى عدم وجود توازن في المهارات المتضمنة لنموذج

مارزانو في كتب التربية الإسلامية، ولم تراع الأسئلة الواردة مهارات الترتيب، والتنبؤ، وتحديد الأخطاء، وتحديد السمات، والتمثيل، وضعف التوازن بين الأسئلة التقويمية والأسئلة التعليمية، أما بالنسبة لمدى اكتساب التلاميذ للمهارات فقد جاءت الفروق لصالح المتوسط في أغلب الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

وهدفت دراسة الحجايا (2010) إلى تعرف أثر استخدام نموذج مارزانو في التعليم لتنمية المفاهيم النحوية ومهارة التعبير الشفوي، لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة الطفيلة، مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتم اختيار (147) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق بين متوسطي علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل المفاهيم النحوية يعزى لاستخدام نموذج مارزانو في التدريس، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التعبير الشفوي يعزى إلى استخدام نموذج مارزانو، ولا يوجد أثر يعزى لمتغير الجنس نتيجة تفاعله مع نموذج التدريس.

وهدفت دراسة آل سعود(2011) إلى تقصي أثر تدريس وحدة تعليمية مطورة من مقرر التاريخ قائمة على نموذج ابعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والسمات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، ولتحقيق ذلك تكونت العينة من (50)طالبة موزعين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائياً ولصالح المجموعة التجريبية في متغير التفكير الناقد، ومتغير السمات العقلية، ومتغير التحصيل

كما هدفت دراسة المخزومي والبطاينة (2012) إلى تعرف أثر استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، حيث تكونت العينة من (101) طالبا من مدرسة الملك خالد الابتدائية للبنين، ومدرسة صفوان بن أمية الابتدائية للبنين، في المملكة العربية السعودية في مدينة الطائف، حيث تم توزيع الطلبة إلى أربع شعب، ثم وزعت الشعب على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم إعداد اختبار في مهارات الاستيعاب القرائي، وطبق الاختبار القبلي والبعدي لمهارات الاستيعاب القرائي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، مع العلم أن المجموعة التجريبية تم تدريسها حسب نموذج مارزانو للتعليم والمجموعة الضابطة تم تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية حيث أشارت النتائج بعد عمل المعالجات الإحصائية اللازمة، إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي علامات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نموذج مارزانو للتعليم.

ودراسة الكلثم (2013) والتي هدفت إلى تحديد أبعاد التعلم التي يجب أن تتوافر في معلم التربية الإسلامية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ومدى توفر هذه الأبعاد في أداء معلم التربية الإسلامية بمكة المكرمة. وقد استخدم الباحث بطاقة ملاحظة أداة للبحث لتقويم أداء معلمي التربية الإسلامية. وقد توصل الباحث إلى قائمة بمهارات أبعاد التعلم تضمنت (30) مهارة للأداءات التدريسية تحت محورين هما: الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم، وعادات العقل المنتجة. وقد تحققت أربعة منها بدرجة كبيرة في أداء المعلمين، وثمانية بدرجة متوسطة، وأربعة بدرجة قليلة، في حين لم تتحقق أربع عشرة مهارة من مهارات أبعاد التعلم معظمها في بُعد عادات العقل المنتجة.

وهدفت دراسة أجرتها فلورز (Flowers, 2013) إلى تقصي أثر نموذج مارزانو لتقييم المعلمين لتحصيل الطلاب في ولاية فلوريدا، وتكونت العينة من (1152) معلم من معلمي القراءة والرياضيات، و(10800) طالباً من طلبة الصف الثالث وحتى الخامس الأساسي، وقد استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة الكترونية للمعلمين، واختباراً تحصيلياً للطلاب وأظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية لتوقع الأداء في القراءة والتحصيل الرياضي حيث كان المؤشر قوياً.

ودراسة وشاح (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر وحدة جسم الإنسان المطورة في ضوء بعد تعميق المعرفة لمارزانو، لمبحث العلوم في التفكير الاستدلالي، لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في غزة وانتهجت الباحثة في دراستها المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (32) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، وبعد عمل المعالجات الإحصائية من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المتعلمات القبلية والبعدية، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى الفرق الحاصل لصالح استخدم نموذج مارزانو في التدريس.

وهدفت دراسة الطلحي (2014) إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام نموذج مارزانو في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مادة التربية الاجتماعية في مدرسة خالد بن الوليد الابتدائية بمحافظة الطائف، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وعددها (30) طالباً وأخرى ضابطة وعددها (30) طالبا، وتم إعداد اختبار تحصيلي لقياس التحصيل، ومقياس بعض عادات العقل، وقد تمثلت النتائج بوجود أثر لاستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاختبار التحصيلي ومقياس العادات العقلية ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة كاظم ومحمد (2014) التي هدفت إلى تعرف أثر استعمال أنموذج التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني المتوسط في مدرسة الخيرات الثانوية في قضاء الهندية في العراق، واشتملت على مجموعتين ضابطة (32) طالباً وتجريبية (32) طالباً واعد الباحث لتحقيق غرض الدراسة اختباراً لقياس تنمية التفكير السابر، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام أنموذج مارزانو في اختبار تنمية التفكير السابر ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة المومني والخطايبة والقضاة (2015) التي هدفت إلى تقصي أثر نماذج التخطيط القائمة على أبعاد أنموذج مارزانو في الاستيعاب المفاهيمي في المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في أربع مدارس من مدارس بني كنانة تم اختيارها عشوائياً ،ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي في العلوم في وحدة الكهرباء والاتصال وكشفت النتائج عن وجود أثر لاستخدام نموذج التركيز على الاستكشاف في أنموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الاستيعاب المفاهيمي ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة غرازنو (Graziano, 2016) والتي هدفت إلى شرح تصور المعلم الخاص بنموذج مارزانو للتقويم السببي للمعلم وأثره على الممارسات المهنية له، وهو من البحوث التي تدعم نمو التقويم من أجل النمو المهني للمعلم وليس فقط لغرض اتخاذ القرار، حيث ركزت الدراسة على الطرق التي ينظر بها المعلمون إلى نموذج مارزانو وتأثيرها على ممارساتهم المهنية، وذلك بعد اعتماد النموذج كأداة تقييم في مدرسة في نيوجرسي، واعتمدت نتائج الدراسة على الفهم لعملية التقييم، وأشارت النتائج إلى تطور ممارسات المعلمين وبالتالي إنجازات الطلبة وتقدمهم إذا نظر المعلم إلى المقوم (المدير) على أنه مدرب وليس مقيما، وذلك لأن صفة التقييم تغيرت وأصبح هناك دعم ومصداقية من المقيمين (المدربين) مما أثر على أداء المعلم إيجاباً بحسب مارزانو ونموذجه.

وهدفت دراسة البطوش (2016) إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج مارزانو في التحصيل وتنمية عادات العقل ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مبحث الثقافة الإسلامية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (43) طالبة من طالبات مدرسة المزار الثانوية للإناث في الأردن، تم توزيعهن على مجموعتين ضابطة مكونة من (21) طالبة وتجريبية مكونة من (22) طالبة، وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام نموذج مارزانو في التحصيل والتفكير الناقد وتحسن عادات العقل.

دراسة الرويس (2016) حيث هدفت الدراسة إلى تطوير وحدة تعليمية في مادة مهارات الاتصال في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وقياس أثره في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لطالبات السنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وتم تطوير الوحدة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية الوحدة المطورة بناء على نموذج مارزانو، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لتطبيق الوحدة المطورة على المجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تصميم المناهج وفي التدريس.

دراسة بدور (2016) حيث هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج تعليمي معد وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في محافظة اللاذقية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (58) طالباً وطالبة من الطلبة المتفوقين في الصف الأول الثانوي، موزعين على المجموعة التجريبية (29) طالبا وطالبة ويدرسون الوحدة المطورة حسب نموذج مارزانو والمجموعة الضابطة (29) ويدرسون الوحدة بالطريقة الاعتيادية، واستخدم البحث أيضا الصورة المعربة من اختبار التفكير ما وراء المعرفي، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام نموج مارزانو في اختبار التفكير ما وراء المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية، وعزت الدراسة ذلك إلى أن النموذج يشجع المتعلم ليكون شريكا فعالاً في الموقف التعليمي مما ساعد في تنمية تفكير ما وراء المعرفة لديه.

وهدفت دراسة حولتا (2017) إلى تعرف أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الرياضي وحل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (62) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء ماركا في الأردن، موزعين بالتساوي على مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، وكشفت الدراسة عن وجود أثر لاستخدام نموج مارزانو في اختبار التفكير الرياضي وحل المسائل اللفظية ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسات متعلقة بالذات الأخلاقية:

أجرى عيسى (2006) دراسة هدفت تعرف درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وأثره على المستوى الدراسي ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لدى طلبة الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، وكانت العينة مكونة من (720) طالبا وطالبة منهم (350) إناث و(370) ذكور من مدارس إربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل كانت ذات دلالة إحصائية في مختلف مجموعات الدراسة، وأن هناك دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في بعدين هما بعد الشخصية والبعد الأخلاقي، والفروق العائدة لمستوى التحصيل في خمسة أبعاد ،هي بعد العلاقات العائلية والعلاقات الاجتماعية والشخصية والبعد الأكاديمي والقلق.

وهدفت دراسة الحموي (2010) إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في مدارس محافظة دمشق واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة، وتكونت العينة من (180) طالبا وطالبة (92) من الإناث و(88) من الذكور من طلبة الصف الخامس، وتمت المقارنة بين درجات التلاميذ للعينة وأدائهم على مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغير الجنس والتحصيل الدراسي، حيث أشارت النتائج بأن من لديهم مستوى عال وإيجابي من مفهوم الذات هم الأكثر تحصيلا، وأن مستوى التحصيل يرتفع عند الإناث بالمقارنة بالذكور، ولا فرق بين أداء الإناث والذكور على المقياس.

كما وهدفت دراسة الحرافشة وزملائه (2010) إلى التعرف على مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية الممارسين للأنشطة الرياضية والعوامل المؤثرة في مفهوم الذات لديهم تبعا لمتغير الكلية والمستوى الدراسي ونوع اللعبة وعدد سنوات الممارسة ومتغير الجنس، وكانت العينة مكونة من (124) طالبا وطالبة من الجامعة الهاشمية منهم (90) طالبا و(34) طالبة، واستخدم لهذه الغاية مقياس تنسي لمفهوم الذات، حيث تم تعريبه ليتناسب مع البيئة الأردنية، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة تم ترتيب أبعاد مفهوم الذات حسب رأي عينة الدراسة كالآتي: بُعْد تقبل الذات ،بعد الهوية، بعد السلوك، بعد الذات البدنية ،بعد الذات الأخلاقية، بعد الذات الاجتماعية، بعد الذات الشخصية، بعد الذات الأسرية، بعد نقد الذات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، وإنما هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع اللعبة.

دراسات متعلقة بالتدبر:

أجرت أسرة (2009) دراسة هدفت استنتاج منهجية التدبر في القرآن الكريم، وكيفية تطبيق المنهجية في التربية العقلية لدى طالبات المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت الدراسة إلى ان المنهجية المستخلصة قد عملت على تنمية عدد من القدرات العقلية لدى الطلبة.

دراسة الأهدل (2013) وهي دراسة غير تجريبية هدفت بيان مفهوم التدبر ووسائل التربية، وأشارت إلى الأهمية النفسية لمعلم القرآن، وان يكون المعلم ملما بمراحل النمو، وان يراعي الفروق الفردية، وأن يتدرج المعلم في التعليم، والتنويع في طرائق التدريس والقدرة على تنظيم خبرات المنهج.

وفي دراسة القوابعة (2014) التي هدفت إلى بيان أثر استراتيجية التدبر على حفظ القران الكريم في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة الطفيلة، وكانت العينة مكونة من (56) طالبة من مدارس محافظة الطفيلة الحكومية، وتم اختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية اختيارا قصديا، وعينت تعيينا عشوائيا، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة (سورة المجادلة)، ودرست المجموعة التجريبية وفق قواعد تدبر القران التي تبناها الباحث مدة (ثلاثة أسابيع)، ثم تم إعادة الاختبار للمجموعتين، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق قواعد تدبر القران التي تبناها الباحث، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وكان من توصيات الباحث: تدريب المعلمين على استراتيجية التدبر وبناء برنامج تعليمي في تدريس القرآن وفقا لاستراتيجية التدبر وتطبيقها عبر المراحل التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

تناولت الدراسات السابقة أثر استخدام نموذج ابعاد التعلم لمارزانو على متغيرات متعددة كالتحصيل كما في دراسة حولتا (2017)، ودراسة فلورز(2013)، والتفكير الناقد كما في دراسة البطوش(2016)، والتفكير الاستدلالي كما في دراسة وشاح (2014) ، والتفكير السابر كما في دراسة كاظم ومحمد (2014)، والتفكير ما وراء المعرفي كما في دراسة بدور (2016)، ومتغير عادات العقل كما في دراسة القحطاني(2005) ودراسة الطلحي (2014)، ومتغير الاتجاهات كما

في دراسة الخطيب (2009)، ومتغيرات في مهارات متعددة مثل مهارة التعبيرالشفوي كما في دراسة الحجايا(2010) ومهارة الاستيعاب القرائي كما في دراسة المخزومي والبطاينة (2012).

وتظهر هذه الدراسات إيجابية نموذج مارزانو في التعلم وإمكانية تطبيقه لجميع المباحث، ومنها مبحث التربية الإسلامية، وتتشابه أغلب هذه الدراسات في استخدام المنهج شبه التجريبي أو الدمج بين المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي.

تركز الدراسات السابقة اختيار أفراد العينة من طلبة المدارس أوالجامعات، واستخدام الاختبارات أو المقاييس المعدة مسبقا، أو الجمع بينهما، وان الدراسات تظهر التنوع في استخدام النموذج من تحليل للمناهج وتقويم للمعلم اكاديمياً، مما يشير إلى قدرة النموذج في التأثير في جميع مفاصل العملية التعليمية – التعلمية.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة من حيث تناولها لأثر نموذج ابعاد التعلم لمارزانو، واعتمادها المنهج شبه التجريبي، واختيار عينتها من طلبة المدارس، واستخدام الاختبار والاستبانة كأدوات لجمع البيانات.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، في توظيف المنهج شبه التجريبي في دراسته، وبناء تصور عن نموذج مارزانو وبناء الإطار النظري المناسب للدراسة، والقدرة على بناء الأدوات واختيار الإحصائيات المناسبة.

ولكن هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة بدراسة أثر استخدام نموذج ابعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الاخلاقية ومهارة التدبر في مبحث التربية الاسلامية لدى طلبة الصف التاسع الاساسي، وتضمنت بذلك متغيرات جديدة لم تتعرض لها الدراسات السابقة، وتم بناء استبانة لقياس تنمية الذات الاخلاقية ، وبناء اختبار لقياس مهارة التدبر، وبما يتناسب وطلبة المرحلة الاساسية العليا والصف التاسع الاساسي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تم استخدامها من قبل الباحث لتحقيق أغراض الدراسة من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة، وإعداد أدوات الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات التطبيق، وبيان متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة والتصميم المعتمد، وتوضيح للمعالجات الاحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة:

نهجت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك لقياس فاعلية المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو)، على المتغير التابع الأول (تنمية الذات الأخلاقية) والمتغير التابع الثاني (مهارة التدبر).

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي والملتحقين بمقاعد الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة مادبا في الأردن للعام الدراسي 2017/2016.

وتم اختيار إحدى مدارس لواء قصبة مأدبا الحكومية قصداً وهي مدرسة مادبا الثانوية الأولى للبنين، واشتملت المدرسة على شعبتين لطلبة الصف التاسع الأساسي، وتم تعيين المجموعتين الضابطة والتجريبية في تلك المدرسة عشوائيا بحيث كان عدد أفراد المجموعة الضابطة (25) طالبا والمجموعة التجريبية (25) طالبا، ودرس أفراد المجوعة التجريبية بالبرنامج المقترح، في حين تم تدريس أفراد المجموعة الضابطة بالبرنامج الاعتيادي.

أدوات الدراسة:

أولاً: البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

تم إعداد وبناء برنامج تعليمي يشتمل على (15) درساً في الموضوعات التي يتناولها كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، استنادا إلى أبعاد التعلم لمارزانو، وتم تطوير المحتوى المعرفي في ضوء أبعاد التعلم لمارزانو، واشتمل البرنامج على تحليل للمحتوى وتخطيط

للدروس، وآليات للتنفيذ، وأنشطة مقترحة، وصحائف أعمال، وأدوات تقويم متوافقة مع أبعاد التعلم لمارزانو.

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي، تم عرضه على مجموعة متخصصة في قسم المناهج وأساليب التدريس في الجامعات الأردنية (17 متخصصا)، وذلك للوقوف على مدى مناسبته لمتطلبات الدراسة، وتم التعديل وفق الملاحظات الواردة من المحكمين، وتم تنفيذ البرنامج التعليمي من خلال (15) حصة صفية، على مدار خمسة أسابيع دراسية، بواقع (45) دقيقة لكل حصة، وبواقع ثلاث حصص أسبوعيا.

وقد اشتمل البرنامج المطور على الإطار النظري لأنموذج أبعاد التعلم لمارزانو وتحليل محتوى للدروس الخمسة عشر من حيث (المفردات والمفاهيم والمصطلحات والحقائق والأفكار والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات الأنشطة والتدريبات والأسئلة والأحكام الشرعية)، تم تحديد النتاجات التعليمية الخاصة بكل درس من النتاجات (المعرفية، والمهارية، الوجدانية)، ووصف للاستراتيجية التدريسية المستخدمة، وتوجيهات وإرشادات للمعلم لمساعدته في تدريس الدروس المختارة وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، وخطة زمنية بعدد الحصص اللازمة لتدريس موضوعات الوحدة وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، والتخطيط للدروس وفق نموذج التخطيط المستخدم والقائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو يتضمن الخطوات الرئيسة للتخطيط والتي تبين كيفية التركيز على أبعاد التعلم والتنقل بينها، وتوضح نوعية النواتج التي تسعى إلى تحقيقها، وكيفية تحقيق هذه الأبعاد وفق خطوات التحضير المقترحة

كما تم إعداد دليل للمتعلم في الدروس الخمسة عشر تم تقديمها للطلبة على مدار (15) حصة صفية مدة الحصة لكل منها (45) دقيقة، وتم تصميم الدروس وفق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو التدريسي في ضوء محتوى المادة العلمية ونتاجاتها التعليمية المصاغة والتي تضمنت الأسس التي يقوم عليه تنظيم وتدريس المحتوى التعليمي وفقا لنموذج أبعاد التعلم لمارزانو وتميز الدليل باحتوائه على: أنشطة تعليمية ومتنوعة، وصحائف أعمال صممت بطريقة الاستقصاء والاستنتاج وحل المشكلات وخرائط مفاهيمية لعناصر المعرفة المتضمنة في كل درس إضافة إلى صور ورسوم توضيحية، وأسئلة مثيرة للنشاط الذهني لدى الطلبة تساعد في عملية الاستنباط واتخاذ القرار ، كما احتوى على الخرائط التوضيحية التي تساعد الطلبة على الاستدلال والاستنباط.

وقد تم عرض كل من دليل المعلم ودليل المتعلم على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسم المناهج والتدريس وعلم النفس والشريعة الإسلامية ومجموعة من مشرفي التربية الإسلامية في المديرية التي طبقت فيها الدراسة، ومجموعة من المعلمين (17 متخصصا)، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار، بحيث أصبحت الأدلة صالحة للاستخدام، والملحق رقم (5) يبين تفاصيل البرنامج التعليمي المقترح.

ثانيا: البرنامج الاعتيادي

تم اعتماد الكتاب المدرسي في تدريس المجموعة الضابطة نفس المحتوى في مادة التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، وفق البرنامج الاعتيادي المعمول به في وزارة التربية والتعليم من حيث التخطيط للدروس وتنفيذها وفق ما ورد في دليل المعلم من خلال طرح الأسئلة المتوفرة في دليل المعلم وإدارة المعلم لحلقات النقاش بين الطلبة للانتهاء بنتاجات الكتاب والالتزام بحل الأنشطة والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي.

ثالثا :مقياس تنمية الذات الأخلاقية

تم بناء مقياس لتنمية الذات الأخلاقية، وذلك بالاستفادة من بعض الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات، مثل دراسة الحموي (2010)، ودراسة الحرافشة (2010)، ودراسة عيسى (2006)، وكذلك بالرجوع إلى منظومة القيم الأخلاقية في الإسلام، والإفادة منها في إعداد المقياس بما يتناسب وطلبة الصف التاسع الأساسي حيث اشتمل المقياس على خمسة مجالات ويتكون كل منها من (12) فقرة بتدريج ثلاثي على النحو الآتي: (دائما، أحيانا، نادرا).

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق محتوى المقياس، من خلال عرضه على (17 متخصصا) في مجالات علم النفس التربوي والمناهج والتدريس، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وكذلك عرضه على مجموعة من المتخصصين التربويين في المراكز التربوية، والمؤسسات التربوية العامة والخاصة، وذلك بهدف التأكد من وضوح الفقرات وشمولها ومدى دقة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة الفقرات لطلبة الصف التاسع الأساسي، ومدى انتماء هذه الفقرات لمجالاتها الأساسية، وبعد جمع الأداة من المحكمين يدويا، تم دراسة آراء واقتراحات وتوصيات المحكمين والأخذ بالتعديلات الجوهرية والمهمة، والتعديلات المتعلقة باللغة والصياغة لبعض الفقرات وصولا إلى الصورة النهائية للمقياس.

والذي تكون في صورته النهائية من خمسة مجالات وبمجموع (60) فقرة وبواقع (12) فقرة لكل مجال تقيس في مجملها مستوى تنمية الذات الأخلاقية لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، والملحق رقم (6) يبين مقياس تنمية الذات الأخلاقية بصورته النهائية.

ثبات المقياس:

وقد تم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، إذ طبقت الاستبانة على أفرادها وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاستبانة على أفراد العينة أنفسهم مرة أخرى، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وتراوحت قيم معامل الارتباط لأبعاد المقياس بين (0.78) و(0.87).

ولإيجاد معامل الاتساق الداخلي بين الأبعاد تم تطبيق معادلة كرونباخ الفا (Cronbach- Alpha) وقد تراوحت قيم معامل الاتساق الداخلي لمجال الأداة والاستبانة ما بين (0.80 إلى 0.92)، وقد اعتبرت هذه القيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة ، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

قيم معاملات الثبات (بيرسون) والاتساق الداخلي لمقياس (الذات الأخلاقية)

البعد	معامل ارتباط بيرسون	معامل الاتساق الداخلي
أخلاق النفس	0.78	0.80
الأخلاق في الأسرة	0.80	0.92
الأخلاق في المدرسة	0.81	0.89
الأخلاق في المجتمع	0.82	0.86
الأخلاق في البيئة	0.79	0.85
الدرجة الكلية للأداة	**0.87**	**0.89**

وقد تم التحقق من صدق البناء لفقرات مقياس تنمية الذات الأخلاقية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات المقياس، والجدول (3) يبين معاملات الارتباط.

جدول (3)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس تنمية الذات الأخلاقية وبين الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
1	0.48	0.005	21	0.59	0.040	41	0.59	0.005
2	0.62	0.002	22	0.63	0.000	42	0.65	0.002
3	0.43	0.040	23	0.41	0.035	43	0.44	0.040
4	0.51	0.000	24	0.63	0.007	44	0.68	0.000
5	0.64	0.002	25	0.43	0.005	45	0.43	0.002
6	0.71	0.010	26	0.67	0.002	46	0.51	0.010
7	0.52	0.000	27	0.43	0.040	47	0.63	0.000
8	0.44	0.006	28	0.51	0.000	48	0.54	0.006
9	0.57	0.000	29	0.63	0.002	49	0.44	0.005
10	0.53	0.030	30	0.74	0.010	50	0.68	0.002
11	0.48	0.032	31	0.55	0.000	51	0.43	0.040
12	0.42	0.022	32	0.44	0.006	52	0.51	0.000
13	0.63	0.000	33	0.55	0.005	53	0.63	0.002
14	0.65	0.001	34	0.53	0.002	54	0.74	0.010
15	0.51	0.002	35	0.40	0.040	55	0.55	0.000
16	0.62	0.004	36	0.55	0.000	56	0.44	0.006
17	0.79	0.004	37	0.53	0.002	57	0.65	0.005
18	0.46	0.001	38	0.64	0.010	58	0.51	0.002
19	0.52	0.004	39	0.41	0.000	59	0.62	0.040
20	0.68	0.005	40	0.52	0.006	60	0.67	0.000

يظهر من جدول (3) وجود ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس تنمية الذات الأخلاقية مع الدرجة الكلية للمقياس، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرات بين (0.41 - 0.77)، وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

رابعاً: مقياس مهارة التدبر

تم إعداد اختبار لقياس مهارة التدبر، وذلك بالاستفادة من الكتابات المتخصصة في تدبر القرآن الكريم، والأدب التربوي في التفكير ومهاراته والإفادة منها في استخراج المهارات التدبرية وبما يتناسب وطلبة الصف التاسع الأساسي حيث اشتمل الاختبار على خمس مراحل ولكل مرحلة مهارات منتمية للتدبر ، بحيث تكوَّن الاختبار من (30) سؤالِ اختيارٍ من متعدد، تقيس الأسئلة بمجملها مهارة التدبر.

صدق المقياس:

وقد تم التحقق من صدق محتوى الاختبار، من خلال عرضه على (17متخصصا) في علم النفس التربوي والمناهج والتدريس، من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وكذلك عرضه على مجموعة من المتخصصين التربويين في المراكز التربوية، والمؤسسات التربوية العامة والخاصة، وذلك بهدف التأكد من وضوح الأسئلة وشمولها ومدى دقة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة الأسئلة لطلبة الصف التاسع الأساسي، ومدى انتماء هذه الأسئلة لمجالاتها الأساسية، وبعد جمع الأداة من المحكمين يدويا، تم دراسة آراء واقتراحات وتوصيات المحكمين والأخذ بالتعديلات المقترحة، والتعديلات المتعلقة باللغة والصياغة لبعض الأسئلة وصولا إلى الصورة النهائية للاختبار.

وتكون الاختبار في صورته النهائية من (30) سؤلاً بواقع (4) أسئلة للمرحلة والاولى والثانية والرابعة و(10) أسئلة للمرحلة الثالثة و(8) أسئلة للمرحلة الخامسة، تقيس في مجملها مستوى تنمية مهارة التدبر في مراحلها الخمسة لدى طلبة الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية في الأردن والملحق رقم(7) يوضح ذلك.

ثبات الاختبار:

وقد تم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً من خارج عينة الدراسة، إذ طبق الاختبار على أفراد العينة وبعد مرور أسبوعين جرى إعادة تطبيق الاختبار على أفراد العينة أنفسهم مرة أخرى، وحُسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.87). وتم استخراج معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.81). وتم حساب مؤشر صدق البناء لفقرات اختبار (التدبر)، من خلال حساب

معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، والجدول (4) يبين معاملات الارتباط.

جدول(4)

معاملات الارتباط بين كل سؤال من أسئلة اختبار (التدبر) وبين الدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط بين السؤال والدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
1	0.69	0.001	16	0.62	0.002
2	0.62	0.002	17	0.57	0.004
3	0.40	0.000	18	0.65	0.034
4	0.53	0.001	19	0.54	0.021
5	0.43	0.012	20	0.62	0.014
6	0.74	0.002	21	0.43	0.005
7	0.51	0.004	22	0.45	0.045
8	0.42	0.041	23	0.51	0.007
9	0.55	0.004	24	0.61	0.008
10	0.53	0.005	25	0.62	0.003
11	0.45	0.041	26	0.54	0.021
12	0.43	0.020	27	0.69	0.002
13	0.54	0.025	28	0.47	0.004
14	0.67	0.007	29	0.51	0.004
15	0.57	0.001	30	0.36	0.001

يظهر من جدول (4) وجود ارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة التدبر مع الدرجة الكلية للأسئلة، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط الأسئلة بين (0.36-0.74)، وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

كما تم حساب معاملات الصعوبة للأسئلة وتبين أن قيم معاملات الصعوبة قد تراوحت ما بين (0.35) و (0.64)، ويبين الجدول (5) معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

جدول (5)

قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار التدبر

رقم السؤال	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل الصعوبة
1	**0.44**	**16**	**0.62**
2	**0.50**	**17**	**0.55**
3	**0.39**	**18**	**0.43**
4	**0.53**	**19**	**0.54**
5	**0.55**	**20**	**0.61**
6	**0.60**	**21**	**0.43**
7	**0.50**	**22**	**0.45**
8	**0.62**	**23**	**0.50**
9	**0.45**	**24**	**0.56**
10	**0.56**	**25**	**0.56**
11	**0.47**	**26**	**0.64**
12	**0.04**	**27**	**0.65**
13	**0.51**	**28**	**0.51**
14	**0.54**	**29**	**0.61**
15	**0.46**	**30**	**0.59**

يلاحظ من الجدول (5) أن قيم معاملات الصعوبة قد تراوحت ما بين (0.35) و(0.64)، وهي قيم مقبولة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد المشكلة، وإعداد البرنامج التعليمي، وإعداد المادة التعليمية (دليل المعلم، دليل المتعلم) وإعداد الأداة (مقياس تنمية الذات الأخلاقية) و(اختبار التدبر)، تم تنفيذ الإجراءات الآتية:

1- الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق الدراسة على عينة الطلبة في مدرسة مأدبا الثانوية الأولى للبنين.

2- تنظيم جدول زمني للتطبيق متساو بين المجموعتين بالتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلم الذي طبق البرنامج.

3- حصر إمكانيات المدرسة من مواد وأدوات وتحديد احتياجاتها وتوفيرها في المدرسة، ثم لقاء المعلم وتقديم الإرشادات لكيفية التطبيق والإجابة عن كل تساؤلاته بخصوص البرنامج، وإعلام الطلبة بموضوع الدرس، وتهيئة البيئة الصفية بتقسيم الطلبة في الشعبة التجريبية إلى مجموعات عمل تعاونية صغيرة متجانسة مكونة من (4-5) طلاب في كل منها.

4- تدريب المعلم المنفذ للبرنامج لمدة (4) أيام وبطريقة فردية، وبحيث يدرس المجموعة الضابطة بالبرنامج الاعتيادي التي تتمحور حول المعلم وتقدم فيها المعرفة والمعلومات بصورتها الجاهزة وتمر بالتمهيد والعرض والربط والتعميم والتقويم، ويدرس المجموعة التجريبية وفق البرنامج التعليمي المبني على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم والذي تم إعداده من قبل الباحث وتم تدريب المعلم المنفذ عليه.

5- تطبيق مقياس (تنمية الذات الأخلاقية) و(اختبار التدبر) القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية في أفراد الدراسة قبل البدء بتنفيذ الدراسة لبيان تكافؤ المجموعات .

6- تطبيق الدراسة في مدة خمسة أسابيع بواقع (3) حصص أسبوعيا، وذلك بتدريس طلبة المجموعة التجريبية الدروس المقترحة في البرنامج باستخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو، حسب الخطة التدريسية الموضحة في دليل المعلم، وتدريس المجموعة الضابطة نفس الدروس بالبرنامج الاعتيادي، وتم خلالها حضور حصص بشكل دوري عند المجموعة التجريبية طيلة فترة التطبيق، للتأكد من سير الحصص ضمن الخطة الزمنية، والصعوبات التي تواجه المعلم والطلبة أثناء التطبيق.

7- بعد انتهاء تنفيذ البرنامج تم تطبيق (مقياس تنمية الذات الأخلاقية) و(اختبار التدبر) البَعْدي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم جمع البيانات، وجدولتها وتبويبها، وإدخالها إلى الحاسوب لإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التعليمي وله مستويان (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو والبرنامج الاعتيادي)

المتغير التابع: الذات الأخلاقية، مهارة التدبر.

تصميم الدراسة: للدراسة متغير مستقل واحد، لذا فان تصميم هذه الدراسة هو تصميم شبه تجريبي من مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وقياس قبلي وقياس بعدي.

$$EG: O_1\ O_2\ X\ O_1\ O_2$$

$$CG: O_1\ O_2\quad O_1\ O_2$$

حيث إن:

EG: المجموعة التجريبية

CG: المجموعة الضابطة

O_1 : مقياس تنمية الذات الأخلاقية (قبلي، بعدي)

O_2 : مقياس مهارة التدبر (قبلي، بعدي)

X : المعالجة (البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، والإحصاء الاستدلالي المقترح سيكون بتطبيق تحليل التباين الثنائي المصاحب (ANCOVA) ذي التصميم الثنائي (2 X 2) في المتغيرين التابعين وهما: تنمية الذات الأخلاقية، ومهارة التدبر و لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو) في كل من متغيري الدراسة وهما: تنمية الذات الأخلاقية، ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تم إيجاد أثر البرنامج المقترح باستخدام حجم الأثرEffect Size) بتطبيق إيتا سكوير (Eta-Square)، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون(Person) في المتغيرين التابعين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية، وقد تم إعداد مقياس لتنمية الذات الأخلاقية واختبار للتدبر، وجرى تطبيقهما على أفراد الدراسة لجمع البيانات، وكانت النتائج على النحو الآتي:

اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول **على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تنمية الذات الأخلاقية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو / البرنامج الاعتيادي)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبة الصف التاسع الاساسي على مقياس تنمية الذات الأخلاقية بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو / البرنامج الاعتيادي)؟ كما يوضح الجدول (6)

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدّراسة على مقياس تنمية الذات الأخلاقية باختلاف المجموعة (ضابطة، وتجريبيّة)

المجموعة		العدد	القبليّ		البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
أخلاق النفس	**التجريبيّة**	**25**	**1.70**	**0.19**	**2.90**	**0.16**
	الضّابطة	**25**	**1.86**	**0.11**	**1.83**	**0.17**
	المجموع	**25**	**1.78**	**0.17**	**2.37**	**0.56**
الأخلاق في الأسرة	**التجريبيّة**	**25**	**1.93**	**0.08**	**2.93**	**0.21**
	الضّابطة	**25**	**1.80**	**0.12**	**2.14**	**0.90**
	المجموع	**25**	**1.86**	**0.12**	**2.53**	**0.76**
الأخلاق في المدرسة	**التجريبيّة**	**25**	**1.72**	**0.12**	**2.99**	**0.04**
	الضّابطة	**25**	**1.72**	**0.20**	**1.81**	**0.16**
	المجموع	**25**	**1.72**	**0.16**	**2.40**	**0.61**
الأخلاق في المجتمع	**التجريبيّة**	**25**	**1.59**	**0.22**	**3.00**	**0.02**
	الضّابطة	**25**	**1.70**	**0.25**	**1.76**	**0.21**
	المجموع	**25**	**1.64**	**0.24**	**2.38**	**0.64**
الأخلاق في البيئة	**التجريبيّة**	**25**	**1.59**	**0.18**	**2.96**	**0.08**
	الضّابطة	**25**	**1.70**	**0.20**	**1.65**	**0.15**
	المجموع	**25**	**1.64**	**0.20**	**2.30**	**0.67**
الدرجة الكلية	**التجريبيّة**	**25**	**1.71**	**0.10**	**2.95**	**0.08**
	الضّابطة	**25**	**1.76**	**0.11**	**1.84**	**0.19**
	المجموع	**25**	**1.73**	**0.11**	**2.40**	**0.58**

يُبيّن الجدول (6) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تنمية الذات الأخلاقية البعدي، كما يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلامات المجوعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعديّ، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لمقياس تنمية الذات الأخلاقية الكليّ (2.95) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابيّ الكليّ للمجموعة

الضابطة (1.84)، كذلك الحال في أبعاد المقياس الخمسة، حيث كانت المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية أعلى منها للمجموعة الضابطة على التطبيق البعدي للمقياس.

ولتحديد إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس تنمية الذات البعدي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تمّ استخراج تحليل التباين المُشترك مُتعدّد المُتغيّرات التّابعة (MANCOVA)، والجدول (7) يُبيّن ذلك.

الجدول (7)

تحليل التباين المُشترك للفروق بين متوسّطات درجات مجموعتي الدّراسة على مقياس تنمية الذات الأخلاقية البعديّ باختلاف المجموعة

مصدر التباين		مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	مستوى الدّلالة	مربع أيتا
التّطبيق القبليّ	أخلاق النفس	**0.055**	**1**	**0.055**	**2.087**	**0.155**	
	الأخلاق في الأسرة	**1.985**	**1**	**1.985**	**5.074**	**0.029**	
	الأخلاق في المدرسة	**0.000**	**1**	**0.000**	**0.028**	**0.868**	
	الأخلاق في المجتمع	**0.005**	**1**	**0.005**	**0.198**	**0.659**	
	الاخلاق في البيئة	**0.165**	**1**	**0.165**	**14.948**	**0.000**	
	الدرجة الكلية	**0.176**	**1**	**0.176**	**9.987**	**0.003**	
المجموعة	أخلاق النفس	**13.951**	**1**	**13.951**	**533.169**	**0.004**	**0.919**
	الأخلاق في الأسرة	**9.326**	**1**	**9.326**	**23.843**	**0.003**	**0.337**
	الأخلاق في المدرسة	**16.446**	**1**	**16.446**	**1254.206**	**0.000**	**0.964**
	الأخلاق في المجتمع	**18.138**	**1**	**18.138**	**778.653**	**0.000**	**0.943**
	الاخلاق في البيئة	**21.059**	**1**	**21.059**	**1912.251**	**0.006**	**0.976**
	الدرجة الكلية	**15.512**	**1**	**15.512**	**880.752**	**0.000**	**0.949**
الخطأ	أخلاق النفس	**1.230**	**47**	**0.026**			
	الأخلاق في الأسرة	**18.384**	**47**	**0.391**			
	الأخلاق في المدرسة	**0.616**	**47**	**0.013**			
	الأخلاق في المجتمع	**1.095**	**47**	**0.023**			
	الاخلاق في البيئة	**0.518**	**47**	**0.011**			
	الدرجة الكلية	**0.828**	**47**	**0.018**			
الكليّ	أخلاق النفس	**295.257**	**50**				
	الأخلاق في الأسرة	**349.125**	**50**				
	الأخلاق في المدرسة	**305.222**	**50**				
	الأخلاق في المجتمع	**303.333**	**50**				
	الاخلاق في البيئة	**287.292**	**50**				
	الدرجة الكلية	**303.551**	**50**				

*الفرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)

حيث تُشير نتائج الجدول (7) أن قيمة (ف) بالنّسبة للدرجة الكلية للمجموعة بلغت (880.752) وهي دالّة إحصائيًا عند (α=0.05)، كما تشير نتائج الجدول إلى فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الأبعاد فقد كانت قيم "ف" جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائيًا بالنسبة لمتغيّر مجموعة الدراسة (تجريبية، وضابطة)، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة المعدلّة والأخطاء المعياريّة، والجدول (8) يبيّن ذلك.

الجدول (8)

المتوسّطات الحسابيّة المعدلة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة (التجريبية، والضابطة) على مقياس تنمية الذات الأخلاقية

المجال	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
أخلاق النفس	تجريبيّة	2.91	0.033
	ضابطة	1.82	0.033
الأخلاق في الأسرة	تجريبيّة	2.98	0.127
	ضابطة	2.09	0.127
الأخلاق في المدرسة	تجريبيّة	2.99	0.023
	ضابطة	1.81	0.023
الأخلاق في المجتمع	تجريبيّة	2.99	0.031
	ضابطة	1.76	0.031
الأخلاق في البيئة المدرسية	تجريبيّة	2.97	0.021
	ضابطة	1.64	0.021
الدرجة الكلية	تجريبيّة	2.97	0.027
	ضابطة	1.82	0.027

يُلاحظ من الجدول (8)، وجود فروق دالّة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبيّة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكليّة للمجموعة الضابطة (1.82)، بينما بلغ (2.97) للمجموعة التجريبيّة مما يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التّعليميّ على أداء الطّلبة على مقياس تنمية الذات الأخلاقية، وعلى كافة مستويات المقياس، إذ يُلاحظ من الجدول أن المتوسّطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة أعلى منها للضّابطة في كافة المجالات.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على" **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى** (α=0.05) **في تنمية مهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو/ البرنامج الاعتيادي)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة طلبة الصف التاسع الأساسي لاختبار التدبر بمبحث التربية الإسلامية تعزى إلى البرنامج التعليمي (القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو / البرنامج الاعتيادي)؟ كما يوضح الجدول (9)

الجدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد الدّراسة على اختبار مهارة التدبر باختلاف المجموعة (ضابطة، وتجريبيّة).

الأبعاد	المجموعة	العدد	القبليّ		البعديّ	
			المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
الاستعداد والتهيئة	التجريبيّة	25	2.48	0.87	2.68	0.99
	الضّابطة	25	2.68	0.95	2.20	0.58
	المجموع	25	2.58	0.91	2.44	0.84
الملاحظة	التجريبيّة	25	3.36	0.57	3.96	0.61
	الضّابطة	25	3.32	0.56	2.88	1.05
	المجموع	25	3.34	0.56	3.42	1.01
الفهم والادراك	التجريبيّة	25	8.56	1.33	9.52	1.45
	الضّابطة	25	8.72	1.24	8.04	1.31
	المجموع	25	8.64	1.27	8.78	1.56
القبول والاستجابة	التجريبيّة	25	3.36	0.49	4.12	0.60
	الضّابطة	25	3.40	0.50	3.40	0.50
	المجموع	25	3.38	0.49	3.76	0.66
التطبيق العملي	التجريبيّة	25	7.56	1.50	8.28	1.31
	الضّابطة	25	7.24	1.88	6.56	1.66
	المجموع	25	7.40	1.69	7.42	1.72
الدرجة الكلية	التجريبيّة	25	24.48	4.98	28.04	1.49
	الضّابطة	25	25.44	2.53	23.24	2.71

يُبيّن الجدول (9) وجود فروق ظاهريّة في المتوسّطات الحسابيّة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التدبر البعدي، كما يُلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلامات المجوعة التجريبية قد ارتفع بشكل ملحوظ مقارنة مع المتوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعديّ، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لاختبار التدبر الكليّ (28.04) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابيّ الكليّ للمجموعة الضابطة (23.24)، كذلك الحال في أبعاد اختبار التدبر البعدي إذا كانت المتوسطات الحسابية للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية اعلى منها في حالة المجموعة الضابطة.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المشترك والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين المُشترك للفروق بين متوسّطات درجات مجموعتي الدّراسة على الاختبار البعدي للتدبر باختلاف المجموعة

مصدر التباين		مجموع المربّعات	درجات الحريّة	متوسّط المربّعات	قيمة (ف)	مستوى الدّلالة	مربع أيتا
التّطبيق القبليّ	الاستعداد والتهيئة	0.238	1	0.238	0.359	0.552	
	الملاحظة	0.024	1	0.024	0.436	0.993	
	الفهم والإدراك	27.830	1	27.830	20.641	0.000	
	القبول والاستجابة	9.618	1	9.618	90.003	0.000	
	التطبيق العملي	4.119	1	4.119	1.878	0.177	
	الدرجة الكلية	0.777	1	0.777	0.160	0.691	
المجموعة	الاستعداد والتهيئة	2.637	1	2.637	3.973	0.052	0.078
	الملاحظة	14.352	1	14.352	18.948	0.000	0.287
	الفهم والإدراك	34.133	1	34.133	25.315	0.000	0.350
	القبول والاستجابة	4.598	1	4.598	43.032	0.000	0.478
	التطبيق العملي	33.466	1	33.466	15.259	0.000	0.245
	الدرجة الكلية	279.989	1	279.989	57.530	0.000	0.550
الخطأ	الاستعداد والتهيئة	31.202	47	.664			
	الملاحظة	35.600	47	.757			
	الفهم والإدراك	63.370	47	1.348			
	القبول والاستجابة	5.022	47	.107			
	التطبيق العملي	103.081	47	2.193			
	الدرجة الكلية	228.743	47	4.867			
الكليّ	الاستعداد والتهيئة	332.000	50				
	الملاحظة	635.000	50				
	الفهم والإدراك	3973.000	50				
	القبول والاستجابة	728.000	50				
	التطبيق العملي	2897.000	50				
	الدرجة الكلية	33388.000	50				

*الفرق دال إحصائيّا عند مستوى (α=0.05)

تُشير نتائج الجدول (10) أن قيمة (ف) بالنّسبة للدرجة الكلية للمجموعة بلغت (57.530) وهي دالّة إحصائيًّا عند (α=0.05)، كما تشير نتائج الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الأبعاد فقد كانت قيم "ف" جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق إحصائيًّا بالنسبة لمتغيّر مجموعة الدراسة، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة المعدلّة والأخطاء المعياريّة، والجدول (11) يبيّن ذلك.

الجدول (11)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء مجموعتي الدّراسة على الاختبار البعدي للتدبر

المجال	المجموعة	المتوسّط الحسابيّ	الخطأ المعياريّ
الاستعداد والتهيئة	تجريبيّة	2.68	0.165
	ضابطة	2.20	0.165
الملاحظة	تجريبيّة	3.96	0.175
	ضابطة	2.88	0.175
الفهم والإدراك	تجريبيّة	9.65	0.223
	ضابطة	7.90	0.223
القبول والاستجابة	تجريبيّة	4.06	0.075
	ضابطة	3.46	0.075
التطبيق العملي	تجريبيّة	8.00	0.290
	ضابطة	7.01	0.290
الدرجة الكلية	تجريبيّة	27.80	0.429
	ضابطة	23.50	0.429

يُلاحظ من الجدول (11)، وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لمهارة التدبر لصالح المجموعة التجريبيّة، إذ بلغ المتوسّط الحسابيّ للدّرجة الكليّة للمجموعة الضابطة (23.50)، بينما بلغ (27.80) للمجموعة التجريبيّة، ممّا يُشير إلى وجود أثر للبرنامج التّعليميّ القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على أداء الطّلبة على اختبار التدبر، وعلى كافة أبعاد الاختبار، إذ يُلاحظ من الجدول أن المتوسّطات الحسابيّة للمجموعة التجريبيّة أعلى منها للضّابطة على كافة الأبعاد.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة إلى أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن ويناقش هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

اولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مبحث التربية الإسلامية، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية لطلبة الصف التاسع الأساسي.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتمتع بها نموذج أبعاد التعلم لمارزانو الذي تم توظيفه في تدريس مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي إذ تميز البعد الأول (الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم) باحتوائه على تهيئة مشوقة لموضوع الدرس من خلال صياغة الأسئلة التمهيدية بطريقة محببة وجاذبة للطلبة، ومنحهم وقتا أطول للتفكير والتعبير عن ذواتهم ومعارفهم بطريقتهم الخاصة، وتعزيز الاستجابة الصحيحة وتعديل الاستجابة غير الصحيحة بطريقة مناسبة، وتوزيع الأدوار والمهام على الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم مما أسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم للتعلم، وصياغة الأنشطة الفردية والجماعية بصورة بسيطة ومشوقة، والتحبب للطلبة ومناداتهم بأسمائهم المحببة عندهم أسهم في اندماج الطلبة مع المهمة أو النشاط، وأسهم في بناء علاقات إيجابية مع الطلبة، وعزز من تقبل الطلبة واحترامهم، وساعد في توليد الاتجاهات الإيجابية لدى طلبة المجموعة التجريبية نحو دراسة المحتوى بشكل مشوق، وأسهم في تغير نظرتهم لكثير من الممارسات الأخلاقية العملية، وزاد من قدرة الطلبة على الربط بين ما تعلموه وبين ما يمكن أن يفعلوه على أرض الواقع فزاد من وعيهم بواقعهم وعلى نظرتهم لأخلاقهم التي يتعاملون فيها مع أنفسهم ومع اسرتهم وبيئتهم، وزاد وعيهم من ثقتهم بذواتهم على إحداث التغيير المنشود نحو الأفضل مما أسهمت هذه النظرة في تنمية ذواتهم الأخلاقية، أكثر من المجموعة الضابطة.

وركز البعد الثاني (اكتساب المعرفة وتكاملها) على الربط بين النواحي النظرية بالنواحي العملية، وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، والتركيز على اكتساب المعرفة المنظمة من خلال أنشطة تعليمية تنفذ بأسلوب بسيط ومنظم وخاصة أثناء تنفيذ التعلم التعاوني، بالاستعانة بالرسوم والخرائط المفاهيمية . ما زاد من إحساس الطلبة بأهمية المعرفة المقدمة وسهل دمجها مع بنيتهم المعرفية، والذي أدى بدوره إلى زيادة كفاءتهم في إدارة الوقت وتنظيمه، و تكامل معارفهم عن طريق التطبيق العملي لما تعلموه، مراعياً بذلك لأنماط تعلمهم بحيث أصبح تعلمهم تعلما ذا معنى، ينعكس على نظرتهم لذواتهم الأخلاقية من اخلاق النفس او من زيادة القدرة على التعامل مع الاصدقاء والاسرة بأخلاق محببة للجميع والتطبيق عليها تطبيقا عمليا إيجابيا، كما أسهمت الإستراتيجيات التدريسية المتضمنة في البرنامج من عصف ذهني وحل للمشكلات واستقصاء في تحسن قدرة الطلبة على الفهم للمعارف والمعلومات وربطها بالبنية المعرفية لهم، وعملت على إكسابهم الثقة والقدرة على التنظيم للأفكار والمعارف ومعالجتها بطريقة علمية واعية، بحيث أصبحت تمثل سلوكا عمليا لديهم مندمجا بطبعهم وسجيتهم، ومنعكساً على شخصياتهم وذواتهم الاخلاقية بحيث تكون هذه الذات مكون اساسي وموجه لباقي مكونات الذات.

وعزز البعد الثالث (تعميق المعرفة وصقلها) الاستخدام الفعلي للمعرفة وذلك عن طريق الأسئلة الاستقصائية وتنمية القدرة على الاستقراء والاستنتاج والمقارنة والتصنيف، ما أتاح للطلبة فرصة اكتساب مهارات يحتاجون إليها، وزاد من مستوى فهمهم للمعرفة، وآليات توظيفها مما ساعد الطلبة على إدراك أهمية فهمهم للمعرفة وأثرها في تحسين تعاملهم مع ما يحيط بهم من منظور أخلاقي متين يعكس مبادئ المجتمع وقيمه، وتولدت هذه القدرة من تقديم البرنامج أنشطة متنوعة فردية وجماعية تعزز الإنجاز الفردي وتبني المسؤولية الجماعية، وتعطي القدرة على ترتيب الأولويات وتصنيفها وفق مقتضياتها، والتركيز على ضرب المثال وربطه بالواقع والبيئة المحلية ما حقق فهاً عميقاً للمعرفة، وكل ذلك أسهم في تغيّر نظرتهم إلى المشكلات الأخلاقية ومحاكمتها إلى معايير وأسس واضحة تسهم في تعزيز الثقة والأمن الاجتماعي، كما وزاد البرنامج من قدرة المتعلم على استقراء الأحداث قديما وحديثا وربطها بالأحداث الجارية، مما أثر في تكوين البنية المفاهيمية التي عكست الذات الأخلاقية الحقيقة لديهم ومدى إسهامها في التقدم والرقي لمجتمعهم، وذلك من خلال الحلول المقترحة للمشكلات الاخلاقية وطريقة محاكمتهم لها وكيفية توظيفها بصورة صحيحة.

وكما يبدو أن البعد الرابع (الاستخدام ذو المعنى للمعرفة) سهل التنقل بين المهمات والأنشطة، مما أدى إلى حدوث تعلم ذي معنى، يسهم في استخدام المعارف المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة، إذ يعزز هذا البعد اتخاذ القرار والبحث وحل المشكلات، ويسهم في إخراج التعليم

من الإطار النظري إلى الواقع العملي باستخدام المعرفة التي اكتسبها المتعلم لتصبح جزءا من بنائه المعرفي، ليعمقها ويصقلها عن طريق استخدامها في الحياة، فانعكس ذلك إيجابا على الطلبة

بتعزيز مجالات مهمة في ذواتهم الأخلاقية، واندماجهم في تعاملهم مع محيطهم، وعرض المشكلات الأخلاقية على قواعدها ومعرفة الغث من السمين فيها ضمن خطوات عقلية منظمة وواقعية ومتدرجة لا ملل فيها ولا تكرار ولا تكلف، فالمعلومات التي اكتسبها الطلبة أصبحت جزءا من البنية المعرفية لديهم، واصبحت الاخلاق من طبعهم وسجيتهم بحيث صارت تصدر عنهم من دون تكلف.

أما البعد الخامس (عادات العقل المنتجة)فقد أسهم في تعزيز التفكير والتأمل في المعرفة، وزاد من قدرة الطلبة على التفاعل مع التطبيقات الواردة في المحتوى، ما شجع على زيادة تأملهم في تعلمهم، وتفعيل الحوار والمناقشة، وتشجيع العمل التعاوني والعمل بروح الفريق وتشجيع المتعلم على حل المشكلات، ورفع قدرة المتعلم على تنظيم ذاته، كما وزاد من قدرته على توظيف مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وهذا بدوره أسهم في تأمل الطلبة في سلوكياتهم وذواتهم وزيادة القدرة على التعامل الصحيح مع أنفسهم ومجتمعهم وبيئتهم ، وأصبح لدى المتعلم القدرة على نقد الحلول الموجودة واقتراح البديلة وامتلاك القدرة العلمية على الرد والإقناع بأسلوب علمي وبطريقة منظمة، وتولدت لديه القدرة على محاكمة الأشياء بطريقة إبداعية وناقدة لما يتم محاكمته، مستخدما الفهم العميق للمعلومات والمعارف التي اكتسبها، مما فتح لهم الباب لعرض تصرفاتهم الأخلاقية وتحكيمها عقليا على ما يحكم المجتمع من نظم وعادات وتقاليد توافق الشرع الحنيف.

هذا وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي كشفت أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في متغيرات متعددة تحوي جوانب مهارية ووجدانية عند المتعلم، في الجانبين جانب المباحث الإنسانية كما في دراسة القحطاني (2005) في (تنمية التحصيل وبعض عادات العقل في مادة الفقه)، ودراسة الحجايا (2010) لمهارة اللغة العربية (تنمية المفاهيم اللغوية والتعبير الشفوي)، ودراسة المخزومي والبطانية (2012) لمهارة اللغة العربية (مهارات الاستيعاب القرائي)، والمباحث العلمية كما في دراسة هانت وبيل (Hant & Bell, 2002) في العلوم والسلوكيات، ودراسة وشاح (2014) لمبحث العلوم (في تطوير وحدة جسم الإنسان) ودراسة فلورس (Flowers, 2013) في القراءة والرياضيات ودراسة حولتا (2017) في (تنمية مهارات التفكير الرياضي وحل المسائل اللفظية في الرياضيات)، بحيث اتفقت هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي، وقياس مهارات تدريسية، في الوقت الذي كان فيه المتغير المستقل هو نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مبحث التربية الإسلامية، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في مهارة التدبر لطلبة الصف التاسع الأساسي.

تعزى هذا الفروق إلى الأجواء المريحة في المدرسة التي عززها بُعد (الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم) مثل احترام الطلبة ومناداتهم بالأسماء المحببة لهم، والبعد عن الاستهزاء والسخرية منهم ومن أفكارهم التي يقولونها، ما زاد التقبل والاستعداد للتعلم، وأشعرهم أنهم مسؤولون عن تعلمهم، وشجع هذا البعد على إعادة ترتيب البيئة الصفية وإدخال التعديلات على تنظيمها من وقت لآخر، وتنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم إزالةً للملل والرتابة، ما انعكس ذلك على صحة المتعلم النفسية والبدنية، أما المناخ الإيجابي فقد عزز درجة تقبل الطلبة للمادة ولمعلمهم ولبعضهم البعض، ثم إن تقبل المعلم لآراء الطلبة وأفكارهم، وابتعاده عن المحاباة حقق الشعور بالطمأنينة والرضا، بل إن هذا البعد عزز تصحيح الأخطاء بأسلوب محبب ومحفز للطالب، مما حفز الطلبة على استدعاء المعرفة السابقة لديهم ودمجها بالمعرفة الجديدة لتحقيق مهارة من مهارات التدبر(الربط بين المعرفة السابقة والجديدة) في جانب الاستعداد والتهيئة.

هذا وقد أسهم توزيع الأسئلة على الطلبة بما يتناسب ومستوياتهم الدراسية في تنظيمهم لمعارفهم وفق إمكانياتهم، ما أبعدهم عن الحرج والانطوائية، وعزز لديهم تنظيم المعرفة واستدعاءها، أما الأجواء التنافسية التشاركية نحو التعلم عن طريق العمل في مجموعات تعاونية فقد أسهمت في إثارة التفكير، وتقبل الرأي والرأي الآخر، وأزالت الحواجز وقللت من الفروق الفردية، وحفزت الطلبة لتقديم أفضل ما لديهم، والمشاركة بفاعلية في الأنشطة الجماعية، وعززت دور المتعلم الجماعي والفردي عن طريق تقديم أنشطة فردية تقيس الإنجاز الفردي، وأنشطة جماعية تحكم من خلالها على أداء المجموعة، كما أن تضمين الأنشطة مهاماً تحمل نوعاً من التحدي المقبول كسرت الملل، وبعث الحيوية، وأضفت جواً من المتعة والتشويق، فمشاركة المتعلم في وضع قواعدٍ للسلوك قبل تنفيذ الأنشطة، جعلته يلتزم بها ويتحمل العقوبات والإجراءات المترتبة على مخالفتها، وعلمته الانتظام والفاعلية والجدية والانتباه وترتيب الأفكار أثناء الدرس.

إن تشجيع الطلبة ومحبتهم جعلهم يندمجون في المهمات التعليمية ما انعكس إيجابا على أدائهم، فتفاعل الطلبة مع البرنامج ونشاطاته بما يتوافق والرؤية التربوية الحديثة التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، والتركيز على إنتاج المعرفة وتوظيفها، مما زاد عند المتعلم القدرة على اقتراح حلول كثيرة وإيجاد بدائل مناسبة.

إن تقديم المعارف والمعلومات والأفكار بصورة مشوقة كما يتطلبه البعد الثاني (اكتساب المعرفة وتكاملها)، حقق تنوعاً في الأنشطة التي تتطلب مهارات محددة مثل بيان الاختلافات والتشابهات وإدراك العلاقات بمستوياتها المتعددة، ما أسهم في اكتساب معرفة جديدة وأثار روح التحدي والمنافسة، وزاد من المتعة والمثابرة لإنجاز النشاط، وزاد من قدرة الطلبة على الربط بين الحدث والنتيجة وعمل المقارنات الذهنية والواقعية، وهي مهارات تمثل تحقيقا عمليا لمرحلة من مراحل التدبر هي مرحلة (الملاحظة).

وعليه فإن تركيزَ المعلم على الجوانب المعرفية والفكرية والمهارية التي شعر بأنها موضع اهتمام المتعلم، وتحديدَه لما يمكن أن يختلط على المتعلم من مفاهيم وما يمكن أن يتداخل عليه من معلومات، زاد من قدرة الطلبة على تنظيم معارفهم وأفكارهم، وإدراكهم الصحيح منها، ورفع مستوى تفاعلهم وتساؤلهم بطرق مختلفة عما يدور في أذهانهم، ما انعكس واقعاً عملياً لما تبنوه من أفكار ومعارف.

ركز البعد الثالث (تعميق المعرفة وصقلها) على الإجراءات التدريسية المنظمة والمخطط لها بصورة واعية، وحفز المعلم على الإبداع والعطاء، وترك بصمة كبيرة لدى الطلبة من خلال استقرائهم للنصوص، وقدرتهم عل الموازنة بين الآراء، والمقارنة بين ما وقع وما هو متوقع وما هو مأمول وإدراك العلاقات بينها، ما أسهم في تحسن مهارة الاستقراء، ومهارة الاستنباط ، ومهارة إدراك العلاقات لدى الطلبة، محققة بذلك – أي هذه المهارات- جانبا من الفهم والإدراك للتدبر عند الطلبة.

كما أسهمت الخرائط المفاهيمية والطرائق والإجراءات المتصلة بها في إيصال المعارف والمعلومات والأفكار إلى الطلبة بطريقة سلسة ومنظمة ومتناغمة مع قدراتهم وإمكانياتهم وميولهم، إذ أسهم ذلك في زيادة قدرتهم على تصنيف المعلومات واستنباط الأفكار والتعميمات واستقراء الأحداث، ما زاد من قدرة الطلبة على تنظيم المعلومات ومعالجتها بطريقة ناقدة وابتكارية والوصول إلى نتائج إيجابية يمكن الاستفادة منها وتطبيقها على أرض الواقع في ميدان الحياة.

إن التدريب وتكرار التدريب والتنويع في استراتيجيات التدريس كالعصف الذهني، وحل المشكلات، والعمل في مجموعات تعاونية، والمناقشة والحوار، غيّر من دور المتعلم من متلق للمعرفة إلى منتج لها، ومشارك فيها، ومنظم لها بطريقة يفهمها هو، وركز هذا البعد على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وهي مهارات تمثل التدبر في مرحلة الفهم والإدراك.

تميز البعد الرابع (الاستخدام ذو المعنى للمعرفة) بسهولة الانتقال بين الأنشطة التعليمية المنظمة والمتسلسلة، وأسهم هذا التنظيم والتسلسل المنطقي في حدوث تعلم ذي معنى مضاف إلى بنية المتعلم المعرفية ليوظفه في مواقفه الحياتية دون تكلف، ويساعده على اتخاذ وصناعة القرارات، واستطاع أن يحل مشكلاته بطريقة منطقية منظمة، وعزز هذا البعد التدرج المنطقي، والبناء على الخبرات السابقة، والانطلاق منها وتفعيل أدوار الحواس، والتركيز على جوهر المعرفة بتلخيصها بطريقة لا تفقدها مضمونها وأهميتها، وتوظيفها في واقع الحياة بإيجابية ودون تكلف، وبذلك تعزز تحقيق مهارة اتخاذ القرار ومهارة التلخيص في جانب القبول والاستجابة في مهارة التدبر.

كما عزز هذا البعد تنظيم التفكير، وزاد من قدرة المتعلم على اقتراح حلول أكثر معقولية وموضوعية وقابلية للتطبيق والتنفيذ، ما عزز استخدام المعرفة بصورتها الإيجابية، وزاد من قدرة الطلبة على اختبارها وتجريبها وعرضها على البنية المعرفية التي اكتسبها أثناء التدريس المدرك والمنظم والواعي.

أما البعد الخامس (عادات العقل المنتجة) فهو يعزز إثارة التساؤلات وتقديم الأنشطة بمهاراتها واسئلتها مما أسهم في تحفيز التفكير بطرق إبداعية وناقدة للمهمات التي احتواها النشاط، ورفع من قدرة الطلبة على اختيار الطرق العقلية المنظمة والمبتكرة لحل المشكلات، أما تكرار الأنشطة والمهمات فقد عودت الطلبة على ممارسة اتخاذ القرارات وحل المشكلات بطرق علمية ومنظمة وابتكارية، مما أسهم في تطوير الطلبة لمهاراتهم التفكيرية، وأصبح لديهم الشجاعة في النقد وابتكار الحلول وتطبيقها، فممارسة التفكير أكسبت الطلبة القدرة على تنظيم الذات وتطوير الفكر والقدرة على النقد البناء وابتكار الحلول المنطقية القابلة للتنفيذ والتطبيق، وبذلك تحققت مرحلة من مراحل التدبر وهي (التطبيق العملي).

كما ويركز هذا البعد على ديمومة التعلم التي اكتسبها الطلبة من خلال تعرضهم للمهارات العقلية المتضمنة في الأنشطة المقدمة، والمراعية لميولهم واتجاهاتهم والملبية لحاجاتهم، وركز هذا البعد على جعل المعرفة وسيلة لغايات إنتاجية، فازداد تقدير الطلبة للمعرفة مما انعكس إيجاباً على دافعيتهم للتعلم.

هذا وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي كشفت أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في متغيرات متعددة تحوي جوانب مهارية ووجدانية عند المتعلم، في جانب مبحث التربية الإسلامية كما في دراسة الخطيب (2009) في (تكوين البنية المفاهيمية المتكاملة والاتجاهات نحو مادة الثقافة الإسلامية)، ودراسة البطوش(2016) في (تنمية عادات العقل ومهارات التفكير الناقد في مبحث الثقافة الإسلامية)، بحيث اتفقت هاتان الدراستان مع الدراسة الحالية في استخدام ذات المنهج وهو المنهج شبه التجريبي، وقياس مهارات تدريسية في مبحث التربية الإسلامية، في الوقت الذي كان فيه المتغير المستقل هو نموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

هذا وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القوابعة (2014) التي هدفت إلى بيان أثر استراتيجية التدبر على حفظ القرآن الكريم في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لدى عينة من طالبات الصف التاسع في محافظة الطفيلة، من حيث المنهج شبه التجريبي، في الوقت الذي كان فيه المتغير المستقل استراتيجية التدبر.

التوصيات والمقترحات:

1- تبني استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تصميم الدروس والتخطيط لمبحث التربية الإسلامية.

2- عقد الدورات التدريبية للمشرفين والمعلمين على استخدام أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في التدريس.

3- تطبيق أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس مجموعة أخرى من دروس التربية الإسلامية في صفوف متعددة.

4- تضمين مناهج التربية الإسلامية مواقف تعليمية وأنشطة ومهمات تجسد مضامين أبعاد التعلم لمارزانو.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، احمد (1987). **الفضائل الخلقية في الإسلام**، الرياض: دار العلوم.

ابن جماعة، بدر الدين (2012). **تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم**، ط3، بيروت، لبنان: شركة دار النشر الإسلامية.

ابن منظور، جمال الدين (1993). **لسان العرب**، بيروت: دار صادر.

أبو العينين، علي (1980). **فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الاستانبولي، محمود (1985). **كيف نربي أطفالنا- مباحث مبسطة في التربية وعلم النفس تهم الآباء والأمهات**، بيروت: المكتب الإسلامي.

آل سعود، سارة (2011). **أثر تدريس وحدة تعليمية مطورة من مقرر التاريخ قائمة على نموذج ابعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد والسمات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أسرة، أيمان (2009). **منهجية التدبر في القرآن الكريم وتطبيقاتها في مجال التربية العقلية لطالبات المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

الأحمدي، أمل (2004). **مشكلات وقضايا نفسية**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الأهدل، هاشم (2008). **تعليم تدبر القران الكريم أساليب علمية ومراحل منهجية**، جدة: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الإمام الشاطبي.

الأهدل، هاشم (2013). معلم القرآن والأسس النفسية في منهج التدبر، **مقدم للمؤتمر العالمي الأول لتدبر القرآن الكريم**، قطر، الدوحة.

الأهدل، هاشم (2014). **مهارات التدبر وتفعيلها لدى الأطفال والصغار**، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

الباز، خالد (2001). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين، **المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة**، الجمعية المصرية للتربية العلمية- الإسكندرية.

البخاري، محمد (2001). **صحيح الإمام البخاري (الجامع مع المسند الصحيح المختصر)**، تحقيق على بن حسن الحلبي الأثري، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي.

البخاري، سلطان (2010). التكوين الأخلاقي للإداري المسلم، **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية**،2(1)، 293-294.

بدور، لينا (2016). تقصي فعالية برنامج تعليمي معد وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير ما وراء المعرفي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في محافظة اللإذقية، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات**، 4(38) 131-151.

البطوش، أحلام (2016). **أثر استخدام نموذج مارزانو في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في مبحث الثقافة الإسلامية وتنمية عادات العقل ومهارات التفكير الناقد**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البعلي، إبراهيم (2003). فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية**، 6(4)،21-45.

التخاينة، بهجت (2011). فعالية استخدام استراتيجية تدريس قائمة على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والاتصال الرياضي لدى المرحلة الأساسية على مدارس تربية عمان الخاصة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، 19(1)، 399-426.

الثوابية، محمد ومهيدات، عبد الحكيم والغرايبة، احمد والبرغوثي، رابح (2004) .**إستراتيجيات القويم وأدواته (الإطار النظري)**، الأردن: وزارة التربية والتعليم، إدارة الاختبارات .

الجرجاني، علي (2000). **التعريفات**، بيروت: دار الكتب العلمية.

جروان، فتحي (2012). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات،** ط5، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الجعفري، ممدوح (1992). **التربية الأخلاقية لأطفال مؤسسة تربية ما قبل المدرسة،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، ، جامعة أسيوط، اسيوط ، مصر.

الجفري، عبد القادر (2011). **"نموذج مارزانو لأبعاد التعلم"،** نشرة تربوية، مكة المكرمة: مكتب التربية والتعليم .

الجلاد، ماجد (2007). **تعلم القيم وتعليمها،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجوزية، ابن القيم (1996). **بدائع الفوائد،** تحقيق هشام عطا وعادل عبدالحميد واشرف احمد، مكة المكرمة: مكتبة نزار الباز.

الحارون، شيماء (2003). **فعالية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الحجايا، قاسم (2010). **أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حرافشة، إبراهيم، فالح، تغريد (2010). مفهوم الذات لدى الطلبة الممارسين للأنشطة الرياضية في الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** 37 (1)، 189-203.

الحزيمي، سعود (2005). **الموسوعة الجامعة في الأخلاق والآداب،** القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحصان، أماني (2007). فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والادراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، **سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** 1(2)، 215-225.

الحموي، منى (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)، **مجلة جامعة دمشق**، 26(3)، 173- 208.

حولتا، رجاء (2017). **أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تنمية مهارات التفكير الرياضي وحل المسائل اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، عمر (2009). أثر التدريس باستخدام نموذج مارزانو في التحصيل وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة وفي اتجاهات بعض طلبة جامعة الحسين بن طلال نحو مادة الثقافة الإسلامية، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، 3(2)، 10-29.

الخليلي، خليل وحيدر، عبد اللطيف (2006). **تدريس العلوم في مراحل التعلم العام**، الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار التعلم.

الدمرداش، صبري (1997). **أساسيات تدريس العلوم**، القاهرة: دار المعارف.

الرحيلي، مريم (2007). **أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى ،مكة المكرمة، السعودية.

الرويس، عزيزة (2016). تطوير وحدة تعليمية في مادة مهارات الاتصال في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وقياس أثره في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لطالبات السنة التحضيرية في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، **المجلة التربوية المتخصصة**، 5(12)، 101-116.

الزنتاني، عبد الحميد (1993). **أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية**، تونس: الدار العربية للكتاب.

زيتون، حسن (2003). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم**، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (1982). **التوجيه والإرشاد النفسي**، القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (2006). **علم نفس النمو**، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

السامرائي، هاشم والقاعود، ابراهيم وعزيز، صبحي والمومني، محمد (2000). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، اربد، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

سرحان، عبدالله (2010). **التدبر حقيقته وعلاقته بمصطلحات التأويل والاستنباط والفهم والتفسير**، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

السعدي، عبدالرحمن (2003). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، تحقيق عبد الرحمن اللويحق، الرياض: مكتبة الراشد.

السعيد، رضا وآخرون (2007). **استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين**، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

سلام، علي (2005). **المفردات القرآنية**، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

السلامات، محمد (2007). **أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

سليمان، محمد (2014). أثر القران في بناء القدرات والتصورات العقلية وتنميتها، **دراسة تطبيقية عصرية على البرمجة اللغوية العصبية**، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان

السنيد، سلمان (2002). **تدبر القرآن**، الرياض: مكتبة البيان.

السواح، منار (2011). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من المتعلمات المعلمات برياض الاطفال، **مجلة العلوم التربوية**، 19(3)، 55-97.

السيد، فؤاد (1998). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشريف، محمد (2010). **نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة... حتى البلوغ**، الرياض: مكتبة البيان.

الشمري، هدى (2008). **الأخلاق في السنة النبوية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشهري، محمد (2005). **المبادئ العامة للتربية**، الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.

الشيباني، عمر (1993). **فلسفة التربية الإسلامية**، ليبيا: الدار العربية للكتاب.

صالح، ماجدة، بشر، هدى (2005). استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية المهارات والمفاهيم المرتبطة بعض الخبرات التعليمية المتطلبة لطفل الروضة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 17(9): 182-235.

الصباغ، سميلة، وبنتن، نجاة والجعيد، نورة (2006). دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن، **دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل**، تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين في الفترة ما بين 2-2006/8/6 جدة.

الطلحي، محمد (2014). **فاعلية استخدام نموذج (مارزانو) لأبعاد التعلم في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية بعض عادات العقل في مادة التربية الاجتماعية والوطنية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المدينة المنورة، السعودية.

الطناوي، عفت (2002). **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الظفيري، ناجي (2013). **فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات حل المشكلة في العلوم لدى طلاب الصف الثامن بمدارس الكويت**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

العامري، محمد (2016). **اتخاذ القرارات في الإسلام**، قطر: موسوعة مهارات النجاح.

عبدالعزيز، صالح (1997). **التربية وطرق التدريس**، القاهرة: دار المعارف.

عبد الفتاح، فوقية (2001). مقياس**التفكير الأخلاقي للراشدين**، كراسة التعليمات، القاهرة :مكتبة الأنجلو.

العتوم، عدنان والجراح، عبدالناصر وبشارة، موفق (2007). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، عمان، الأردن: دار الطباعة للنشر والتوزيع.

العجمي، مها (2007). **وسائل الإبداع في القرآن الكريم**، الرياض: الجزيرة للنشر.

عرفة، صلاح الدين (2003). **مهارات التدريس**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرف.

عرنكي، رغدة و قطامي، يوسف (2007). **نموذج مارزانو لتعليم التفكير للطلبة الجامعيين**، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عزمي، عبد الرؤوف (2003). **التدريس باستراتيجية الاستقصاء حقيبة تدريبية للمشرفين التربويين**، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

عفيف، سيما (2005). **أثر استخدام استراتيجية الأنشطة البنائية الموجهة في تنمية مهارات النقد والتذوق الأدبي لطلبة المرحلة الثانوية في الأردن**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العلواني، رقية (2008). **تدبر القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق**، ط2، جده: مركز الدراسات والمعلومات القرآنية.

العلي، مهند (2003). **مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العمر، ناصر (2015). **مدارج الحفظ والتدبر- أيسر الوسائل لحفظ القرآن الكريم وتدبره**، ط2، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العمر، ناصر (2013). **أفلا يتدبرون القرآن**، ط2، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العواملة، حابس ومزاهرة، ايمن (2003). **سيكولوجية الطفل-علم نفس النمو**، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

العويد، عصام (2010). **فن التدبر في القرآن الكريم،** ط3، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العويد، عصام (2014). **نشر ثقافة التدبر- مناهج وبرامج،** الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

العويد، عصام (2010). **المراحل الثمانية لطالب فهم القرآن،** ط2، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

عيسى، إبراهيم (2006). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** 4 (2)، 1- 38.

عيسوي، عبد الرحمن (1980). **النمو الروحي الخلقي،** الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

العيسوي، عبد الرحمن (2002). **التربية النفسية للطفل والمراهق،** بيروت: دار الراتب الجامعية.

الغزالي، محمد (1987). **خلق المسلم،** القاهرة: دار الريان للتراث.

الغوثاني، عبدالرزاق (1997). **كيف تحفظ القرآن الكريم (قواعد أساسية وطرق علمية)،** ط2، جدة: دار نور المكتبات.

فرج، طه (1993). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،** الكويت: دار سعاد الصباح.

فلاته، إبراهيم (2004). **العملية التربوية في المدرسة الابتدائية –أهدافها ووسائلها وتقويمها،** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

القحطاني، عبدالله (2005). **أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية التحصيل وبعض العادات العقلية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

قطامي، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي،** عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف (2013). **إستراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية،** عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القرش، جمال (2013). **منزلة التدبر للقرآن الكريم**، مصر: مكتبة طالب العلم.

القرش، جمال (2012). **نمّ تفكيرك في تدبر القرآن الكريم**، الرياض: المركز الأول للتطوير التربوي.

القرش، جمال (2009). **نفائس التدبر**، الإسكندرية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

قرعوش، كايد والشبلي، محمد ونصر، محمد وأبوالبصل، عبد الرزاق والبنأ، نصر والقضاة، خالد والسعد، وليد (2001). **الأخلاق في الإسلام**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

القوابعة، بسام(2014). أثر استراتيجية التدبر على حفظ القرآن الكريم في التحصيل الفوري والمؤجل لدى عينة من طالبات الصف التاسع الاساسي في محافظة الطفيلة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 3(8)، 130-142.

الكاظم، شيماء ومحمد، حسام (2014). أثر استعمال أنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التفكير السابر لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، 1(18)، 523-542.

الكسباني، محمد (2008). **التدريس نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الكلثم، حمد (2013). تقويم أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو، جامعة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 1(34)، 25-59.

كوستا، آرثر و كاليك، بينا (2002). **استكشاف وتقصي عادات العقل**، ترجمة مدارس الظهران، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

اللاحم، خالد (2005). **مفاتح تدبر القرآن والنجاح في الحياة**، الرياض: مركز تدبر للاستشارات التربوية والتعليمية.

لبد، علي (2009). **المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتاب التربية الإسلامية في ضوء** نموذج **مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

مارزانو، روبرت وآخرون (1999)، **أبعاد التعلم- بناء مختلف للفصل الدراسي**، ترجمة صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

مارزانو، روبرت وآخرون (1996). **أبعاد التفكير**، ترجمة يعقوب نشوان ومحمد خطاب، غزة: مطبعة مقداد.

مارزانو، روبرت وآخرون (1998). **أبعاد التعلم –دليل المعلم**، ترجمة، جابر عبد الحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

مارزانو، ويكرنك، وماكينج (2000). **أبعاد التعلم - تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم**، ترجمة جابر عبد الحميد و صفاء الأعسر ونادیا شريف، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

المحتسب، رسمية (2008). فاعلية نموذج (تنبأ-لاحظ- فسر) في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، **مجلة العلوم التربوية** 4(2)، 79-88.

محمد، عادل (1991). **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المخزنجي، أحمد (1993). **تنمية القيم التربوية والنفسية للأبناء**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب – الكتب الثقافية.

المخزومي، ناصر، البطاينة، زياد (2012). فاعلية استخدام نموذج مارزانو للتعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الطائف (بنين)، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، 1(9)، 587-605.

المزين، خالد (2009). **القيم المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

معلوف، لويس (1992). **المنجد**، ط 31، بيروت: دار الشروق.

مكناسي، عثمان (2011). **من أساليب التربية في القرآن الكريم – المقارنة والاختيار**، المغرب: شبكة الحوار.

المالكي، مسفر (2007). **دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى،مكة المكرمة، السعودية.

المومني، فيحاء والخطايبة، عبدالله والقضاة، محمد (2015). أثر نماذج التخطيط القائمة على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية،** 1(4)، 185-198.

الميداني، عبد الرحمن حبنكة (1989). **قواعد التدبر الأمثل لكتاب الله عز وجل،** ط2، دمشق: دار القلم.

ناصر، إبراهيم (2006). **التربية الأخلاقية،** عمان: دار وائل للنشر.

الهميلي، جمال (2014). **الخطوات الأربع للتدبر،** السعودية: مكتبة الألوكة.

وشاح، سمر(2014). **تطوير وحدة من كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي في ضوء (بعد تعميق المعرفة) لمارزانو وقياس أثرها في التفكير الاستدلالي،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

يالجن، مقداد (2005). **علم الأخلاق الإسلامية،** الرياض: دار عالم الكتب.

المراجع الأجنبية

Alfino, F. (1999). Learning Dimensions Model and Achievement in elementary school**, Teaching Children Mathematics**, 5(6) 210-221

Allin, B. (1998): An Investigation of the Effectiveness of Learning Dimensions model as an Instructional Tool**, Science Education**, 77(1): 95-111

Clarke, John H.(1990). **Patterns of thinking**, Allyn and Bacon, Boston. U.S.

Costa, A,Kallick, B. (2000). **Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking Third Edition**, Alexandria Va: Association for supervision and curriculum Development.

Curits, A. (2006). *"***An academic evaluation of the dimension of learning model As a tool for curriculum integration***"*. Tennessee State University, dai-a. (2006), 66\12, p, 4355.

Davidson, N. and Worsham, T. (1992). **Enhancing Thinking Through cooperative learning** .Teachers college press, New York and London.

Flowers, A. (2013). A Study of The Marzano Teacher Evaluation Model And Student Achievement At 24 Elementary Schools in A Large Suburban School District in Central Florida. Unpublished Thesis Ph.D., University of Central Florida, Orland Florida. Retrieved July 1, 2015; from:

http://etd.fcla.edu/CF/CFE0004841/FLOWERS_AMY_R201308

Gerlid, D.(2003).critical thinking,Retrieveo **http//www.chss.montclair.edu/net/critical thinking .hml/**

Graziano, K. (2016). **"An Exploration of Teacher Perception of the Marzano *Causal* Teacher Evaluation Model and Its Impact on Professional Practices**", Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 2234.

Hant, E & Bell, S. (2002). "The effects on achievement and attitude of standard text book consistent with learning model **"Diss. ABS. Int**, Vol. (74),No(10),3690

Huot, J. (1996). **Dimension of learning college quarterly**. V2. n(3).

Jones, B. (1997). "Dimensions of learning Reference Guide", Princes George's County Public Schools, Available from: (**http**:**www**.**pscps**.**org**) Retrieved (23-2- 2013)..

Marzano, R. (1992). **A different kind of classroom, Teaching with Dimensions of learning**. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Marzano, R. & Kendall .J. S (1998). Awash in a sea of standards[on-line]**.** **Available:http://www.mcrel.org/products/standards/awash**.asp[4-3-2013].

Marzano, R.Pickering. D.J. and McTighe J.(1993). **Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimenons of Learning Model**, Alexanria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R .et.al. (1993). Assessing **student outcomes: Performance Assessment using the Dimensions of learning -Mode**l, Alexandria Virginia: Association for supervision and curriculum Development.

Marzano et.al. (1993). Integrating Instructional programs through dimensions of learning, Educational **Leadership**, V(47), N(5).

Marzano, R. (1995).**The Systematic Identification And Articulation Of Content Standards And Benchmarks**, Avrora Co, Washington, U.S.

Marzano, R. (1992). **A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Thinking**. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. From ERIC database.

Marzano, R. et .al. (1993). Integrating Instructional Programs Through Dimensions of Learning. **Educational Leadership**. 47 (5),68- 103.

Marzano, R. (1997). **Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education** [On-line]. Available

Marzano, R. & Kendall .J. S (1998).A wash in a sea of standards[on-line].
Available:http://www.mcrel.org/products/standards/awash.asp[4-3-2013]

Marzano, R. (2000**).** Transforming **Classroom Grading** .U.S., Virginia, Alexandria, Association for and Curriculum Development.
http://www.mcrel.org/standards-benchmarks.

Marzano, R. Kendall, J. (1998): **Implementing standards – Based Education**, National Education Association of the United States.

Marzano, R.J. (1992): **A Different Kind of Classroom**, Teaching with Dimensions of Learning. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria Virginia , VA 22314.

Ogle, D. (1986). **A teaching model that develops reading of expository text, The Reading Teacher** (39).

Olso, R. l. (1988). **Cognitive Psychology**. lsted, University of – Nevada.

Sharma, S. (2005). **Advanced Educational**, Psychology, New Delhy: Anmol Publications pvt. ltd.

Slavin, R. E (1995).**Cooperative Learning**: **Theory, Research, and practice**, 2nd edition, Bostn:Allyn and Bacon. USA.

Stemberg, R. (1999). Intelligence as developing Expertise. **Contemporary Educational Psychology**, 2(7).359-375.

Thompson M. (1999). An Evaluation of the Implementation of the Dimensions of learning program in an Australian Independent Boys **School. International Education Journal** Vol. (1), no 1,1999

الملاحق

ملحق (1)

كتاب تسهيل المهمة من الجامعة الاردنية لتطبيق الدراسة

نهضة 100

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: 2017/1/ 1106
الرقم الآلي: 1293110
الموافق: 2017/3/16م

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب "يوسف مفلح علي أبو الخيل" من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

"أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن"

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة مادبا الثانوية الأولى للبنين في لواء قصبة مادبا.

أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحته هو الأستاذ الدكتور "صالح الرواضية".

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور أحمد مجدوبة

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق (2)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٣/١٠ \ ١٥٧٩٩

التاريخ: ٢٢ جمادى الثاني ١٤٣٨

الموافق: ٢٠١٧/٠٣/٢١

السيـــــد مديـــــر التربية والتعليم للواء قصبة مادبـــا

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ؛

فأرجو العلم بأن الطالب يوسف مفلح علي أبو الخيل يقوم بإجراء دراسة عنوانها "أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمبحث التربية الإسلامية في الأردن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص المناهج والتدريس من الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأدوات المطبقة مع الأدوات المرفقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

معن محمد سليمان مومني

مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي بالوكالة
نسخة/ الملف ١٠/٣
المرفقات : (٥٩) صفحة

ملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم لتطبيق الدراسة



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا

الرقم ....

التاريخ ....

الموافق ....

مدير مدرسة مادبا الثانوية بنين

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فإشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٥٧٩٩/١٠/٣ تاريخ ٢٠١٧/٣/٢١

سيقوم الطالب يوسف مفلح علي أبو الخيل بإجراء دراسة عنوانها "أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الذات الأخلاقية ومهارة التدبر لدى طلبة الصف التاسع الاساسي بمبحث التربية الاسلامية في الاردن" ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص المناهج والتدريس/ الجامعة الأردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات دراسة على عينة من الطلبة في مدرستكم .

أرجو تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة له ، على أن يتم مطابقة الادوات المرفقة مع الادوات المطبقة .

واقبلوا الاحترام،،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة/ السيد مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة / السيد رئيس قسم التدريب والإشراف التربوي

نسخة/ السيد كاتب الإشراف

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف9626560718+ فاكس 96265666019+ ص.ب:1646 عمان11118 الأردن. الموقع الإلكتروني:www.moe.gov.jo

ملحق (4)

قائمة أسماء محكمي الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور إبراهيم القاعود	مناهج وتدريس / أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة اليرموك
2	الدكتور بسام القضاة	مناهج وتدريس / أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية	الجامعة الأردنية
3	الدكتور حسام بني سلامة	تفسير القرآن الكريم	جامعة العلوم الإسلامية
4	الدكتور خالد طقاطقة	الحديث النبوي الشريف	وزارة التربية والتعليم/ الإشراف التربوي
5	الدكتور خالد عطية السعودي	مناهج وتدريس/أساليب تدريس الدراسات الإسلامية	جامعة الطفيلة التقنية
6	الدكتور رائد أبو لطيفة	مناهج وتدريس/أساليب تدريس الدراسات الاسلامية	الجامعة الأردنية
7	المعلم رياض أبو صفية	معلم تربية إسلامية	وزارة التربية والتعليم
8	الأستاذ الدكتور سميح كراسنة	مناهج وتدريس/ أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية	جامعة اليرموك
9	الدكتور صالح دحبور	مناهج وتدريس/ أساليب تدريس الدراسات الاسلامية	وزارة التربية والتعليم / إدارة المناهج

10	الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وتدريس/ أساليب تدريس اللغة العربية	الجامعة الأردنية
11	الأستاذ الدكتور عبد المهدي الجراح	مناهج وتدريس/ تكنولوجيا التعليم	الجامعة الأردنية
12	الدكتورة فريال أبو عواد	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
13	المعلم محمد أبو عيشة	معلم تربية إسلامية	وزارة التربية والتعليم
14	الأستاذ الدكتور محمد أمين القضاة	أصول التربية	الجامعة الأردنية
15	الدكتور موفق الكفاوين	مناهج وتدريس/ أساليب تدريس الدراسات الإسلامية	وزارة التربية والتعليم/ الإشراف التربوي
16	الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة	مناهج وتدريس / أساليب تدريس الدراسات الاسلامية	الجامعة الأردنية
17	الدكتورة نجوى قبيلات	قياس وتقويم	وزارة التربية والتعليم / مدير تربية

ملحق (5)

البرنامج التعليمي المقترح.

الفهرس

البرنامج التعليمي القائم على نموذج مارزانو

مقدمة

الأهداف التعليمية المعرفية البعيدة عن التوظيف والاستخدام والتطبيق لم تعد هي الغاية الأساس من العملية التعليمية- التعلمية، فبالرغم من الأهمية الكبيرة لاكتساب المعلومات والمعارف إلا أنها يجب ألا تكون غاية في حد ذاتها وإنما ينبغي التوجه نحو تكوين العقلية المبدعة (محمد، 2005).

لذا كان من بين الأهداف الرئيسة لمنهج التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في الأردن إكساب الطلبة المفاهيم العقلية الأساسية التي يحتاجونها في حياتهم، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، واستخدام المنهج القرآني في التفكير، والتدريب على التدبر كمهارة عقلية عليا والتركيز على بناء منظومة القيم الأخلاقية، وتنمية الذات الأخلاقية لديهم.

ومن النماذج التدريسية نموذج (أبعاد التعلم لمارزانو)، الذي كان محط اهتمام وبحث كثير من الخبراء التربويين، وقد خضع هذا النموذج لكثير من الفحص والتجريب والدراسة فيما يتعلق بكيفية التعلم وبناء الأفكار في تنظيم تصنيفي متدرج لعمليات التعلم والتعليم (Marzano, et el.,1993).

وقد تحدث مارزانو عن خمسة أبعاد للمعرفة **هي** :

البعد الأول:

الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم: Positive Attitudes Toward Learning

يشير هذا البعد إلى أن اتجاهات الطلبة وإدراكاتهم تؤثر في قدرتهم على التعلم، وعليه فقد اعتبر مارزانو أن فعالية التعلم لا تؤتي ثمارها لدى المتعلم إلا بترسيخ الاتجاهات والادراكات الإيجابية نحو التعلم وتنميتها تتحقق بأمرين: مناخ التعلم، والمهام الصفية (مارزانو وآخرون، 2000).

البعد الثاني:

اكتساب المعرفة وتكاملها: Acquisition and Integration of Knowledge

يشير هذا البعد إلى مساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة الجديدة وربطها مع المعرفة السابقة، ويتم ذلك من خلال توظيف المعلم استراتيجيات تقوم على ربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، وتنظيمها لتصبح جزءا من الذاكرة بعيدة المدى (Marzano, et el, 1993).

ويبين مارزانو أن هناك نوعين من المعرفة يقوم المتعلم باكتسابهما هما (Jones, 1997):

أولاً: **المعرفة الإجرائية**: وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم نتيجة قيامه بعدد من العمليات المترابطة والمتتابعة، وقد حدد مارزانو وكاندل (Marzano and Kandall, 1988) عدة مراحل يتم من خلالها اكتساب المعرفة الإجرائية منها:

1- استخدام التفكير بصوت عال.
2- النمذجة بتزويد الطلبة بمجموعة من الخطوات الإجرائية مكتوبة وموصوفة بدقة.
3- النمذجة بخرائط التدفق، وتتم بتزويد المتعلم بتمثيلات وتصورات بصرية للإجراءات.
4- النمذجة بالتسميع وإعادة السرد.

ثانياً: **المعرفة التقريرية**: وهي المعرفة التي يكتسبها المتعلم نتيجة فهمه لمكونات البناء المعرفي من مفاهيم ومبادئ ونظريات، وربطها بمعرفته السابقة للوصول إلى التفسير والاستنتاج.
وقد حدد مارزانو (Marzano, 1992) عدة مراحل يتم من خلالها اكتساب وتكامل المعرفة التقريرية وهي:

1- بناء المعنى للمعرفة التقريرية:

بأن يوظف المتعلم ما عرفه مسبقا عن الموضوع لتفسير ما يستجد من معلومات وذلك بتفعيله استراتيجيات العصف الذهني، والتدريس التبادليّ والمماثلة وتكوين المفهوم واستراتيجية KWL (ماذا يعرف، ماذا يريد أن يعرف، ماذا تعلمت).

2- تنظيم المعرفة التقريرية:

وتبدأ بأن يستخدم المتعلم الرسوم البيانية كمنظمات متقدمة، ويستخدم الأنماط التنظيمية الستة الآتية:

- الأنماط الوصفية: وتكون بتنظيم الحقائق المتصلة بالأشخاص والأماكن والأشياء.
- أنماط التتابع: بتنظيم الوقائع والأحداث في ترتيب زمني معين.

- أنماط العمليات: بتنظيم المعلومات في شبكة متقدمة.

- أنماط المشكلة والحل: بحيث يتم تنظيم المعلومات في صيغة مشكلة محددة بحلول ممكنة.
- أنماط التعميم: وفيها تنظم المعلومات في تعاميم مدعمة بالأمثلة.
- أنماط المفهوم: وتهتم بتنظيم الفئات العامة وطبقات الأشخاص والأماكن والأشياء والأحداث.

البعد الثالث:

تعميق المعرفة وصقلها: Extending and Refining Knowledge

يعتمد هذا البعد على إيجاد المعلومة في الذاكرة ثم إعادة صياغتها وصقلها بحيث تتعمق في عقل المتعلم، ويوافق بذلك التمثل (إيجاد خبرة جديدة) والتواؤم (تغير البناء القائم نتيجة التفاعل مع الخبرة الجديدة) عند بياجيه (Marzano, 1992).

كما ذكر مارزانو العديد من الأنشطة المعرفية التي يمكن استخدامها لتنشيط التفكير التحليلي لدى المتعلم والتي من شأنها تعميق المعرفة وصقلها، منها: (Marzano, 1997).

1. المقارنة: وتعني تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء.
2. التصنيف: وهي تجميع الأشياء في فئات مبنية على خصائص معينة.
3. الاستقراء: الاعتماد على مبادئ وملحوظات للتوصل إلى مبادئ وتعميمات غير معروفة.
4. الاستنباط: التوصل إلى نتائج غير معروفة سابقا من مبادئ وتعميمات معروفة.
5. تحليل الأخطاء: تحديد الأخطاء في التفكير عند الفرد وعند الآخرين ثم تمحيصها.
6. بناء الدليل المدعم: ببناء نظام من الأدلة لتقديم معلومة معينة وتأكيدها.
7. التجريد: تحديد الفكرة أو النموذج العام وراء المعلومات أو البيانات.
8. تحليل وجهة النظر: تعريف ثم تحديد الرؤية الشخصية حول موضوع التعلم.

كما حدد مارزانو قرارين أساسين لابد من اتخاذهما عند التخطيط لتعميق المعرفة يتمثلان لدى المتعلم في التساؤلين الآتيين:

1. ما هي المعلومات التي يريد أن ينميها ويعمقها؟
2. ما هي المراجع التي سوف يستخدمها لصقل المعرفة وتعميقها؟

البعد الرابع:

الاستخدام ذو المعنى للمعرفة: Using Knowledge Meaningfully

لا يكون ما تعلمه الطلبة في مسيرتهم العلمية ذا معنى إلا إذا وُظّفت هذه المعرفة بحيث تعود عليهم بالفائدة والمنفعة وبما يمكنهم من التمييز بين ما يخدم مصالحهم وبين ما لا يخدمها، (مارزانو وآخرون، 2000).

هذا ويوجد خمسة أنواع من المهام التي تشجع على استخدام المعرفة استخداما ذا معنى وهي: (مارزانو وآخرون، 1998).

1. اتخاذ القرار: وهي عملية يتم من خلالها التوصل إلى قرار قائم على الأدلة المنطقية.
2. الاستقصاء: وهي العملية التي يتم من خلالها تحديد المبادئ وراء الظواهر، وعمل التنبؤات حولها، ثم اختبار صحة هذه التنبؤات.
3. حل المشكلات: وهي عملية عقلية منظمة تهدف للتوصل إلى حل مشكلة ما .
4. الاختراع: التوصل إلى منتج بعد تطويره وتنقيحه لكي يحقق حاجة معينة في ضوء معايير محددة.
5. البحث التجريبي: وهو التركيز على المنتج بعمليات العلم الأساسية، كالملاحظة والتحليل، والتنبؤ واختبار صحة النتائج والتفسير والاستنتاج.

البعد الخامس:

عادات العقل المنتجة: Productive Habits of Mind

تدعو أساليب التربية الحديثة إلى أن تكون العادات العقلية هدفا منتجا في جميع المراحل، لذا يرى مارزانو أن العادات العقلية الضعيفة تنتج تعلما ضعيفا وأن إهمال عادات العقل يؤدي إلى تردّ في الناتج التعليمي لأن عادات العقل المنتجة ليست امتلاك المعلومات فحسب، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها، مما يقود إلى إنتاج المعرفة.

ومن العادات العقلية المنتجة المقترحة: التكامل، والاجتهاد، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، والتشكيك المبني على المعرفة، ومهارات الاستجابة الناقدة، والتمثيل والعدالة، والتفكير المرن (الجفري، 2011).

وقد حدد مارزانو (Marzano, 2000) عدة عادات عقلية، يرى ضرورة اكتسابها للمتعلمين خلال العملية التعليمية – التعلمية، تتمثل فيما يأتي:

1- التفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات:

يجب أن يكون مستوى التخطيط لدى المتعلم في هذه المرحلة مرتفعا، وأن يكون المتعلم واعيا بما يفكر فيه أثناء قيامه بالمهمة، وأن يكون على دراية بالمصادر والأدوات اللازمة، وذا قدرة عالية بإعطاء تغذية راجعة عميقة، ليكون قادرا على إعطاء قيمة تقديرية للفاعلية على الأداء المطلوب.

2- التفكير الناقد:

يمتاز المتعلم الذي يملك التفكير الناقد بدافعية عالية، وبعقل متفتح، كما ولديه الحجج للدفاع عن الآراء.

3- التفكير الإبداعي:

يكون المتعلم مبدعا عندما يكون مشتركا في المهمة، ولديه الحماس والحرفية في استخدام الموارد والمصادر المتاحة والاستفادة منها قدر الإمكان، وبأن يكون ذا قدرة عالية على توظيف معايير التقويم والحفاظ عليها، مبتكرا لطرق جديدة للتعامل مع المواقف والمهام التعليمية.

العلاقة بين أبعاد التعلم:

أشار مارزانو إلى أن العلاقة بين أبعاد التعلم الخمسة تحدث بصورة متفاعلة، فاعتبر أن البعدين الأول والخامس أساسيان دائما، فالبعد الأول وهو (الاتجاهات الإيجابية) أهداف تعلم يُسعى لتحقيقها في أي محتوى دراسي وفي أي مستوى تعليمي، و البعد الخامس (عادات العقل المنتجة) هي البيئة التي يُقدم المحتوى في إطارها (Marzano, et el, 1993).

التقويم حسب نموذج مارزانو:

التقويم في نموذج مارزانو مرتبط ارتباطا دائما بالوحدة الدراسية ، على أنه ليس من الضروري إفراد كل وحدة دراسية بقياس كل بعد من أبعاد التعلم، ولكن بالمقابل يجب أن يكون هناك تنوع في استخدام أدوات التقويم: الواقعي (سلم التقدير الرقمي، سلم التقدير اللفظي، قائمة الرصد (الشطب))، والقلم والورقة، وملفات الإنجاز.

ويعد نموذج أبعاد التعلم لمارزانو الأساس في بناء وتخطيط الوحدات التعليمية، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال، وانتهاء بالمرحلة الثانوية، متضمنا خبرات وتجارب وممارسات، يتبناها

المعلمون لإيجاد جو تعليمي محفز ومثمر، يتطور به أداء المعلم بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة لعملية التعليم والتعلم (Marzano,1992).

يرى الباحث أن نموذج مارزانو يمكن تطبيقه عمليا في جميع المراحل الدراسية، وبما يتناسب والمستوى النمائي للمرحلة الدراسية، كما ويرى أنه يزود المعلم بالأنشطة والاستراتيجيات التدريسية والتقويمية التي تساعده على التطبيق والإنجاز، وإعادة التنظيم للمحتوى الدراسي، بمعنى أن هذا النموذج له القدرة على تحويل التعليم من الجانب النظري، إلى الجانب التطبيقي .

أسس بناء البرنامج المقترح:

لقد تم بناء البرنامج المقترح والمستند إلى نموذج مارزانو لأبعاد التعلم استنادا إلى الأسس الآتية:

1- التربية الإسلامية تعنى بتعليم الطلبة طرق التفكير الصحيحة، وتوظيف ما يتعلمونه في حياتهم توظيفاً واعياً ينم عن فهم واستيعاب صحيح وليس مجرد حفظ للمقررات.
2- أنشطة التصنيف والاستقراء والمقارنة تعمق المعرفة لدى الطلبة.
3- مراعاة حاجات الطلبة المعرفية والنمائية في هذه المرحلة.
4- الحاجة إلى توفير بيئة صفية مناسبة تعمل على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.
5- تنمية عادات العقل المنتجة والتي تسهم في تطور شخصية المتعلم وتنظم الخبرات والمعارف.
6- أهداف تدريس التربية الإسلامية في هذه المرحلة، والمتمثلة في ترسيخ مبدأ الوسطية والاعتدال، ونبذ كل ما يضر بالدين والحضارة الإسلامية من غلو وتطرف.
7- التربية الإسلامية مشارك أساس وفعال في بناء الحضارة الإنسانية، من خلال قدرتها في تبادل المعارف، وتوظيف المنهجية الربانية في خدمة الإنسانية، والمساهمة في تقدمها وتطورها.

مسوغات البرنامج:

انبثقت مسوغات هذا البرنامج من التطور الكبير في المعارف الإنسانية وفي وسائل تلقيها، وبعض جوانب النقص والخلل في كيفية التعامل معها، ويمكن إيجاز هذه المسوغات فيما يأتي:

1- الاتجاهات الحديثة في التعليم، والحاجة إلى التفكير الإبداعي والناقد.
2- العشوائية في التخطيط لمبحث التربية الإسلامية وتنفيذه داخل الغرفة الصفية والتنفيذ للحصة الصفية.

3- ضعف تحقيق نتاجات التعلم الأساسية مما استدعى بناء أنشطة تركز على أبعاد التعلم لمارزانو، وتعزز تحقيقها وتنمي التفكير.

4- الحاجة إلى إيجاد تدرج منظم في بناء المادة، بما يوافق التخطيط اليومي والفصلي.

5- التركيز على المهارات العليا، من تقييم للأداء والأفكار، بمعرفة آثارها الواقعة فعلا، وتنفيذ الآراء على أرض الواقع (التطبيق العملي).

6- تفعيل طرائق واستراتيجيات حديثة ومتنوعة تسهم في تنمية ورعاية عادات العقل المنتجة، وتعمق المعرفة المكتسبة وتصقلها لدى الطلبة.

الأهداف العامة للبرنامج:

تم تحديد أهداف البرنامج في ضوء المسوغات السابقة فكانت على النحو الآتي:

1- تنمية أبعاد التعلم لدى الطلبة.

2- تنمية الذات الأخلاقية لدى الطلبة.

3- تنمية مهارة التدبر لدى الطلبة.

4- تشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية والفعالة في المواقف التعليمية التعلمية.

5- تمكين المعلم من التخطيط والتنفيذ للحصة الصفية بكفاءة.

محتوى البرنامج:

استهدف هذا البرنامج خمسة عشر درسا من كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي، حيث تم إعادة صياغة المحتوى التعليمي لتلك الدروس وفقا لأبعاد التعلم لمارزانو.

ويتحتم على هذا البرنامج أن ينبثق منه مهارات فرعية لكل بعد من الأبعاد الخمسة، يعمل البرنامج على تحقيقها، مثل مهارة الاتصال والتواصل، ومهارة التدرج، والمقارنة، والتصنيف، والاستنباط، وتحليل الاخطاء، وبناء الدليل المدعم، والتجريد، وتحليل وجهة النظر، وسيتم كذلك بناء مجموعة من الإجراءات التدريسية، والأساليب التقويمية، والأنشطة المدعِّمة والإثرائية التي تتناسب وتلك الأبعاد.

أما عن تنفيذ البرنامج فسيكون على صورة دروس مكونة من خمسة عشر درسا يعطى كل درس منها في حصة تعليمية واحدة، مدتها (45) دقيقة كما هو وارد في دليل المعلم، ويحضر كل درس حسب نموذج مارزانو بأبعاده الخمسة، وتحليل للمحتوى، وخطة زمنية، معدة لتحقيق هذا الغرض.

ولتحقيق الغاية المرجوة من البرنامج ستكون هناك خطة واضحة المعالم تتمثل في دليل مناسب للمعلم، وتعريف بأبعاد التعلم لمارزانو، وأنواع المعارف التي لا بد من تعلمها،

والإجراءات التي يجب القيام بها لتحقيق هذه الأبعاد، ودليل للمتعلم يحوي النشاطات والمهام الواجب ان يحققها المتعلم ضمن هذا البرنامج.

دليل المعلم

أولاً: مسلّمات التعلم في نموذج مارزانو:

أخي المعلم: هذه المسلمات ضرورية لمعرفة كيف يتم التدريس وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وهي:

1- التعليم يعكس أفضل ما تعرفه عن كيفية حدوث عملية التعلم.
2- يتطلب التعلم المرور بخمس عمليات مركبة تضم خمسة أنواع من أنواع (التفكير).
3- يحدث التعلم من خلال مرور المتعلم بمهام ومشكلات حقيقية مرتبطة بخبراته الحياتية.
4- يوجد مدخلان للتعليم أحدهما متمركز حول المعلم، والآخر حول المتعلم.
5- ينبغي أن يركز التقويم على عمليات التفكير، لاسيما المستويات العليا منها.

ثانياً: الدليل الإجرائي لتحقيق أبعاد التعلم الخمسة لمارزانو في الغرفة الصفية:

البعد الأول (الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم):

إن العملية التعليمية / التعلمية المتكاملة التي يقوم بها المعلم بهدف تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وبيئته (مناخ التعلم)، تتطلب عملا منظما، ومجموعة من الإجراءات، منها:

1. إعطاء الأهمية المتساوية لجميع الطلبة، بحيث يشعر كل طالب بأنه محط الاهتمام.
2. مخاطبة الطلبة بأسمائهم، وإظهار اللطف معهم، وتجنب تجريحهم أو الإساءة إليهم.
3. التعامل الإيجابي بما يصدر عنهم من استجابات واحترام الرأي والرأي الآخر والتشجيع لأصحاب الآراء جميعا بمزيد من التعزيز لأصحاب الآراء الصحيحة.
4. طرح الأسئلة بصيغ متعددة، وأساليب وعبارات متنوعة، وبمستويات تراعي جميع أنماط التعلم من ناحية، وتراعي الفروق الفردية من ناحية أخرى، بما يسهم في تحقيق أكبر قدر من المشاركة، وفهم أسرع للمعلومة والمهارة.
5. إعطاء الطلبة الزمن الكافي للتفكير في المهمات التعليمية، بأن يكون الزمن مناسبا للإجراء الذي يتطلبه تحقيق النتاج التعليمي.
6. تشجيع الطلبة للوصول إلى الإجابة الصحيحة حتى لو تطلب ذلك تلميحات وتوجيهات مناسبة.
7. ترتيب البيئة المادية داخل الغرفة الصفية بصورة توفر الجو النفسي المريح.

8. الاهتمام بالأداءات التي تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو (المهام الصفية) ومنها:

- تناسب المهمة الصفية مع النتاجات التعليمية، ومع المستوى النمائي، والقدرات التعليمية للمتعلمين.
- وضوح المهمة التعليمية، بتقديم نموذج من قبل المعلم عن كيفية إنجاز المهمة التعليمية.
- الاستثمار الأمثل لمصادر التعليم المتوفرة.
- تفعيل العمل في مجموعات، وبخاصة العمل التعاوني، لتحقيق أقصى قدر من الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم .

البعد الثاني (اكتساب المعرفة وتكاملها):

وتعني أن عملية التعلم هي عملية تفاعلية، قوامها بناء المعنى من المعلومات المتوفرة (المحتوى) في موقف التعلم.

ويوجد نوعان من المعرفة التي لا بد من تعلمها:

النوع الأول: المعرفة التقريرية (من حقائق ومفاهيم وتعميمات ....).

النوع الثاني: المعرفة الإجرائية (بناء نموذج للخطوات والعمليات التي يجب اتباعها).

ويمكن استخدام بعض الاستراتيجيات لتحقيق هذه المعارف مثل استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية KWL، واستراتيجية المنظِّمات المتقدمة، النمذجة، المماثلة، التدريس المتبادل، والاستقصاء وحل المشكلات، والعمل في مجموعات، والتدريس المباشر.

البعد الثالث (تعميق المعرفة وصقلها):

يهدف هذا البعد إلى تحفيز المتعلمين للبحث عن المعلومة، وإثارة الأسئلة للتفكير، وعدم التركيز على ملء العقل بالمعلومات، ويمكن صقل المعرفة وإثارة التفكير بمجموعة من المهارات التدريسية الفعالة مثل المقارنة، الاستقراء، التصنيف، الاستنباط، تحليل الأخطاء، بناء الدليل المدعم، التجريد وتحليل وجهة النظر.

أنواع الأنشطة التي يمكن تفعيلها لتعميق المعرفة وصقلها

الرقم	نوع النشاط	التعريف بالنشاط وآليات التنفيذ
1	المقارنة	تحديد أوجه الشبه والاختلاف، مثل: ما أوجه الشبه بين الظروف التي نزل فيها القرآن الكريم والظروف التي نعيشها؟ ما أوجه الاختلاف بين الحلول في المواقف المتشابهة في حياة الصحابة وما نعيشه اليوم؟
2	التصنيف	تجميع الأشياء في فئات بناء على خصائصها، مثل صنف حسب (خصائصها، أنواعها ...)، مثل تصنيف ما يستجد من معاملات حسب القواعد العامة للإسلام.
3	الاستقراء	التوصل إلى القواعد من خلال النتائج، مثل ما هي القاعدة العامة في ضوء البيانات أو المعلومات الآتية؟ مثل من خلال دراستك لحياة الخلفاء الراشدين ما هي القواعد المشتركة بينهم؟
4	الاستنباط	التوصل إلى النتائج من خلال القاعدة، مثل استنتج فوائد؟ استنتج دروسا؟ استنتج عبرا؟ مثل ما هي أهم الدروس المستفادة من غزوة أحد؟
5	تحليل الأخطاء	تحديد الأخطاء وتعديلها وتمحيصها في التفكير عند الطلبة، مثل لماذا تعتبر هذه المعلومة غير موثوقة؟ لماذا لا يعتد بالحديث الضعيف؟
6	بناء الدليل المدعم	إيراد مجموعة من الأدلة لتأييد حقيقة معينة، مثل ما هي الحجج والأدلة التي تدعم هذا الرأي وتؤيده؟ مثل ما هي الأدلة القرآنية التي تدعم حقيقة كروية الأرض أو مبدأ الزوجية؟
7	التجريد	تحديد ما وراء البيانات والمعلومات من أفكار، مثل ما هي الأفكار التي يمكن أن تكون وراء إيراد البيانات؟ مثل ما الحكمة من إيراد قصة يوسف عليه السلام كاملة؟
8	تحليل الرؤى	إيراد التعليمات حول قضية أو مسألة ما، مثل لماذا تعتبر المسألة أو القضية سيئة أو حيادية؟ لماذا يعتبر النمرود من الأمثلة السيئة التي ذكرت في القرآن الكريم؟

البعد الرابع (الاستخدام ذو المعنى للمعرفة):

فقد اقترح مارزانو عدة مهام لتحقيق هذا البعد منها (اتخاذ القرار، الاستقصاء، حل المشكلات، الاختراع، البحث التجريبي).

المهام التعليمية التي تستخدم للتعلم ذي المعنى

الرقم	المهمة التعليمية	التعريف بالمهمة التعليمية وآليات التنفيذ
1	اتخاذ القرار	التوصل إلى قرار بناء على أدلة، مثل: ما رأيك في ...؟ كيف تتصرف في المواقف الآتية...؟ مثل من خلال استعراضك لتصرفات الناس التالية.... ما رأيك فيها ...؟
2	الاستقصاء	تحديد المبادئ وراء الظاهرة وصياغة مجموعة من التنبؤات، واختبار صحتها، مثل: من خلال استعراضك لمجموعة من الآيات القرآنية .... بين ما مدى التطابق بين ما تحدثت عنه هذه الآيات والأحداث الآتية .....
3	حل المشكلات	عملية منظمة تهدف إلى الوصول لحل مشكلة ما، مثل ما هي أنسب الحلول لـ.....؟مثل لديك المشكلات الاجتماعية الآتية..... اعرض هذه المشكلات على القرآن الكريم..... ما أنسب الحلول لهذه المشكلات؟
4	الاختراع	تحقيق شيء مرغوب فيه مما نحتاج إليه، مثل ما هي الطريقة المستحدثة لـ.......؟ مثل كيف راعى الإسلام التطورات الحديثة والتقدم التكنولوجي .... كيف استطاع أن يكيف التقدم العلمي والتقني مع المنظومة الإسلامية للأخلاق؟
5	البحث التجريبي	عملية تمارس فيها عمليات العلم الأساسية من ملاحظة وتحليل وتنبؤ وتفسير واستنتاج، مثل بماذا تفسر النتائج الآتية؟ استعرض تفسير النصوص القرآنية الآتية وبين اكتمال أو عدم اكتمال عناصر التفسير الأساسية فيها؟

البعد الخامس (عادات العقل المنتجة):

ويتحقق عادة بالتمهيد الجيد، والأنشطة الموجهة، والمهام التعليمية الهادفة، وممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى المعلومات الجديدة والتي يمكن توظيفها في حل المشكلات الحياتية، مثل التفكير القائم على تنظيم الذات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي ويتحقق هذا البعد من خلال:

- وعي المعلم بتفكيره، وقدرته على وضع الخطط، واستخدام المصادر والأدوات باحترافية، والاستفادة من التغذية الراجعة، وأن تكون لديه القدرة العالية على توجيه الطلبة لتقييم أعمالهم.
- تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال تدريبهم على الدقة في العمل، وتشجيعهم على تفتح العقل والمدارك، وتنمية قدراتهم على الدفاع عن الآراء والمواقف، واحترام الآخرين وتقدير قدراتهم.
- تشجيع المعلم للطلبة على الانخراط في المهمات، وخاصة المهمات التي لا يوجد لها إجابات سريعة وفورية، وتشجيعهم للتغلب على نقص المعلومات، وتحفيزهم على الخروج عن المألوف في التفكير، بأن يتعاملوا مع الأشياء والأحداث والمهام بطرق جديدة ومغايرة.

متطلبات عملية التخطيط وفق نموذج مارزانو

أولاً: تحديد أنواع المعارف المراد توصيلها للطلبة بدقة لتحديد آلية بناء المعنى، وتحديد الاستراتيجيات الفعالة لبنائه والتي تصلح مع مبحث التربية الإسلامية.

ثانيا: تحديد الأدوات، والمصادر، والمعلومات، والبيئة الصفية، والإجراءات، وكل ما يرتبط بها لتكوين الأثر الإيجابي لدى الطلبة، وتفعيل الأدوات الخاصة بالتربية الإسلامية.

ثالثا: اختيار المهام والأنشطة التي تسهم في تعميق المعرفة الدينية وصقلها، وتعزيزها بما يسهم في فهم الطلبة للمعلومات الموجودة، وتطبيقها عملياً في واقع الحياة.

رابعا: تخيُّر المهام ذات المعنى للاستخدام والتطبيق، مثل الوضوء والصلاة والأمانة بما يسهم في تدعيم وتعميق الفهم للمعلومات الموجودة وحل المشكلات الحياتية.

متطلبات تطبيق أبعاد التعلم لمارزانو

تتطلب عملية تطبيق أبعاد التعلم لمارزانو في التدريس أن يقوم المعلم بالإجراءات الآتية (مارزانو وآخرون، 2000):

1- تهيئة البيئة الصفية وتهيئة الطلبة والتمهيد الشيق من خلال الصور والرسومات والخرائط المفاهيمية، والقصة وغيرها من أساليب التشويق المثيرة للدافعية والجالبة للانتباه.
2- إعمال الفكر من خلال عدد من الأسئلة البحثية والاستقصائية، وتحديد النتاجات الخاصة.
3- التنويع في استراتيجيات التدريس، وخاصة منها التعاونية، والاستفادة منها في القدرة على الربط بين المعلومات والبناء عليها، والحرص على مشاركة المعلم في تنفيذ الأنشطة أثناء الدرس. وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة عن استفساراتهم وأسئلتهم التفكيرية.
4- توفير الأدوات والمصادر الخاصة بتنفيذ المهمة الدراسية، من خلال رسم خارطة المصادر والأدوات المدرسية، وتفعيل الأدوات التكنولوجية المختلفة، والكتب والمجلات والدوريات.
5- تزويد الطلبة بالمفاتيح اللازمة لتنفيذ الأنشطة العقلية، باستخدام المقارنة، والتصنيف والاستقراء، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والتقويم والملاحظة، والتفسير فهذه المرحلة مهمة في تنمية التفكير الذي يعمل على اكتساب المعرفة، وتحقيق تكاملها من خلال الوصول إلى المعرفة الجديدة، وتعميقها وصقلها.
6- توجيه الطلبة لربط التعلم الجديد بالتعلم السابق، بطرق ذات معنى تمكن العقل من استيعابها على نحو سليم من خلال أسئلة كيف؟؟ ما العلاقة؟؟ وباستخدام التصنيف والتحليل.
7- تعزيز العمل التعاوني، من خلال مناقشة المجموعات بالنتائج، والتأكد من صحتها، وتفعيل التعزيز المتنوع والموجه والمقنن لإشعار الطلبة بالنجاح في عملهم .
8- تقديم تغذية راجعة لأهم الأفكار التي تتضمنها المهام التعليمية في الدرس، مع ربط هذه الأفكار بعضها ببعض ،وتشجيع التعلم الذاتي بتوجيه الطلبة لتقديم الملخصات، والمشاريع ذات العلاقة، مما يؤدي إلى تكامل المعرفة وترابطها.
9-استخدام الأسئلة السابرة، والأسئلة التفكيرية والتفكير الإبداعي لدى المجموعات التعاونية لخلق أفكار غير مألوفة وتشجيعهم على ممارسة التفكير، والتوجيه والإرشاد والمساندة للمجموعات، وذلك لإنجاز الأنشطة وإذكاء روح التعاون والتسامح، وتمتين روابط الإخوة بين أعضاء المجموعات.

نموذج لخطة التدريس بالبرنامج الاعتيادي:

تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وذلك وفقاً للخطط العامة للدروس كما وردت في دليل المعلم للصف التاسع الأساسي لمبحث التربية الإسلامية، ونفذ المعلم الحصص من خلال الالتزام بما ورد في دليل المعلم من إجراءات واستراتيجيات ومصادر وأدوات والالتزام بحل الأنشطة الواردة في الكتاب المدرسي للانتهاء بتحقيق نتاجاته.

وتكون المحتوى الذي تم تدريسه للمجموعة الضابطة من خمسة عشر موضوعا، مقسما على خمس عشرة حصة دراسية.

نموذج درس بالبرنامج الاعتيادي:

عنوان الدرس: أسباب نزول القرآن الكريم

النتاجات الخاصة	الأدوات والمصادر	استراتيجيات التدريس	استراتيجيات التقويم	أدوات التقويم	الإجراءات	الزمن
يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق النتاجات التالية: **1- يعرف سبب النزول في (القرآن الكريم).** **2- يعدد فوائد معرفة أسباب النزول** **3- يعطي مثالاً على أسباب النزول**	**الكتاب المدرسي القرآن الكريم**	**التدريس المباشر (العرض التوضيحي) (المناقشة والحوار) (البطاقات الخاطفة)**	**الملاحظة**	**قائمة شطب**	**- التمهيد للدرس بربطه بالدرس السابق** **- الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة حول أسباب النزول وكتابتها على السبورة** **- يقرأ المتعلم من الكتاب المدرسي فوائد معرفة أسباب النزول ثم يتم توضيحها مع ضرب أمثلة عليها.** **يختم الدرس بالأسئلة الآتية :** **ماذا تستفيد من معرفة أسباب النزول للقرآن الكريم ؟** **كيف يؤثر معرفة أسباب النزول على تفسير القرآن الكريم القرآن**	**5 دقائق** **15 دقيقة** **20 دقيقة** **5 دقائق**

الإطار الزمني لتدريس المحتوى:

تكون المحتوى الذي تم تدريسه لغايات تنفيذ هذه الدراسة من خمسة عشر موضوعا، مقسما على خمس عشرة حصة دراسية على النحو الآتي:

الرقم	الموضوع	عدد الحصص	التاريخ
1	أسباب نزول القرآن الكريم	1	2017 / 3/26
2	آداب الخطاب مع الرسول صلى الله عليه وسلم (سورة الحجرات 1-5)	1	2017/3/28
3	مواسم الخير (حديث شريف)	1	2017/3/30
4	حالات تفخيم الراء	1	2017/4/2
5	من أعلام آل البيت	1	2017/4/4
6	الكبائر	1	2017/4/6
7	حالات تفخيم الراء أولى من ترقيقها	1	2017/4/9
8	مخالفات يتهاون فيها كثير من الناس (حديث شريف)	1	2017/4/11
9	أخوة الأيمان (سورة الحجرات 6-10)	1	2017/4/13
10	القرض	1	2017/4/16
11	حالات ترقيق الراء	1	2017/4/18
12	صلح الحديبية	1	2017/4/20
13	فتح خيبر	1	2017/4/23
14	حالات ترقيق الراء أولى من تفخيمها	1	2017/4/25
15	آداب الطريق (حديث شريف)	1	2017/4/27
مجموع الحصص		15 حصة	

تحليل المحتوى

عنوان الدرس	المفاهيم والمصطلحات	الحقائق والأفكار	التعميمات	القيم والاتجاهات	المهارات	الأنشطة والتدريبات والأسئلة	الأحكام الشرعية
أسباب نزول القرآن الكريم	- سبب النزول - الرواية الصحيحة	- يستدل من سبب النزول على حكم شرعي	- تنحصر معرفة أسباب النزول في الرواية الصحيحة	- الحرص على التثبت من الراوية قبل نشرها. - الاعتزاز بالقران الكريم	- الربط بين الآية وسبب نزولها - استخراج حكم شرعي من الآية	- الآية (24,23)من سورة الكهف واستخراج سبب النزول وعرضه على زملائه الطلبة	
أدب الخطاب مع الرسول "صلى الله عليه وسلم"	- سورة الحجرات - سورة الأخلاق - التوقير للنبي "صلى الله عليه وسلم	- الرسول صلى الله عليه وسلم حي بتطبيق سنته	- تقديم أمر الله تعالى وأمر رسوله "صلى الله عليه وسلم - "توقير النبي عليه الصلاة والسلام يكون بإتباع منهجه	- عدم التسرع بالحكم الشرعي للآيات	- مهارة التأدب في مجالس العلماء وحسن مخاطبتهم - حفظ الآيات الكريمة	الرجوع إلى أحد كتب معاني مفردات القران الكريم ويعرف معنى "حبطت "في قوله تعالى "حبطت أعمالهم "	حكم رفع صوت عند ذكر النبي (صلى الله عليه وسلم)
مواسم الخير	- الإحسان - رمضان	- قبول العبادات والأعمال مرتبط بالإحسان إلى الوالدين	- رضا الوالدين يرفع البلاء	لا أتقدم على والدي احتراما لهم	- قراءة القران قراءة تدبر - اتقان العمل	- الرجوع إلى الآية (24)من سورة الإسراء واستخراج الكلمة الواردة فيها	حكم الإساءة إلى الوالدين
حالات تفخيم الراء	- التفخيم - الترقيق	- اللفظ الصحيح يعطي المعنى الحقيقي	- الراء المفتوحة أو المضمومة تفخم	- حب القرآن والمداومة على قراءته	- النطق بالراء بصورة مفخمة وحسب حالتها	- تلاوة آيات قرآنية من سورة يوسف عليه السلام (1-18)تلاوة واستخراج الراء المفخمة	
من أعلام آل البيت	- أل البيت - ريحانتاي	- الاقتداء بالنبي(صلى الله عليه وسلم) يقتضي رعاية الأطفال وملاطفتهم	- الرأفة بالأطفال واجب أيماني	- محبة آل البيت - أعامل أهل بيتي بلطف - تقدير دور آل البيت في خدمة الإسلام	- قدرة الطلبة على معاملة إخوانهم وزملائهم في المدرسة الذين هم أقل منهم عمراً بلطف	- الآية(33)من سورة الأحزاب ودلالاتها على منزلة آل البيت	حكم سب آل البيت
الكبائر	- الكبائر - الصغائر - (الموبقات والمهلكات) - اجتنبوا - المنهج الوقائي - المنهج العلاجي	- الكبائر تدمر المجتمع - الكبائر تلحق الضرر بمن يفعلها جسميا وعقليا وسلوكيا	- مخاطبة الناس بالحكمة والموعظة الحسنة تعزز القيم والأخلاق الحميدة في المجتمع	- احترام الوالدين - قول الحق في كل وقت وحين	- حسن التعامل مع الزملاء - القدرة على مخاطبة الاخرين بالقول اللين	- نشاط سورة البقرة(279.278) كتابة تقرير يبين خطورة الربا على الفرد والمجتمع	حكم مرتكب الكبيرة

عنوان الدرس	المفاهيم والمصطلحات	الحقائق والأفكار	التعميمات	القيم والاتجاهات	المهارات	الأنشطة والتدريبات والأسئلة	الأحكام الشرعية
حالات تفخيم الراء أولى من ترقيقها	- أولى - أيسر	- جواز الحالتين يؤدي إلى نفس المعنى ولا يغيره	- الحالات السابقة يجوز فيها الحالتين التفخيم والترقيق لكن التفخيم أولى	- قراءة القران بتدبر وتمعن ونطق جيد	- القدرة على التمييز بين الأولى في التفخيم والترقيق	- تلاوة سورة يوسف عليه السلام (35.19) وتلاوتها واستخراج أحكام الراء المرققة والمفخمة	
مخالفات يتهاون فيها كثير من الناس	- النميمة - التنزه من البول	- النميمة وعدم التنزه من البول يؤديان إلى العقوبة الأخروية	- التزام الأخلاق الإسلامية تكون نتيجتها الثواب - لا يتهاون الإنسان في الأعمال حتى لو كانت صغيرة	- بغض النميمة - الحرص على نظافة الثوب والمكان	- عدم إفساد العلاقات بين الناس - التزام شرع الله في المعاملة مع النفس والآخرين	- البحث عن حديث سنن الفطرة في الشبكة العنكبوتية وكتابته على لوحة وتعليقها في الصف كعمل جماعي	حكم النظافة للثوب والجسد والطهارة للمكان
أخوة الأيمان	- الصدق - الإشاعة - الوئام - التفكك - النزاع	- الأصل في المؤمن أن يكون صادقا - من الخطاء بناء الأحكام على الإشاعات	- نقل الأخبار من غير تأكد من صحتها يجلب الأخطار العظيمة للمجتمع	- تجنب اتهام الآخرين - الحرص على دوام علاقة المحبة والوئام بين أفراد المجتمع	- ضبط النفس والتروي - حل النزاعات بين المتخاصمين	- كتابة مقال يبين فيه أثر فساد العلاقات الاجتماعية في الدين والخلق وقراءته في الإذاعة المدرسية	حكم نقل الأخبار غير الموثوق من صدقها حكم اتهام الآخرين
القرض	- القرض، - الكرب - الدائن - المدين - الربا	- الربا كبيرة من الكبائر - القرض فيه تفريج هم للمقترض واجر للمقرض - توثيق الديون يضمن الحقوق	- الربا ينشر الحقد والكراهية - الربا يقطع المعروف بين الناس	- مد يد العون للمحتاجين - تحري الحلال والابتعاد عن الحرام - إمهال المعسر حتى تتيسر أحواله	القدرة على التفريق بين القرض المشروع والربا المحرم في المعاملات	الآيات (278-279)سورة البقرة ما المقصود بحرب من الله ورسوله وذلك بالرجوع إلى أحد التفاسير المعتمدة	حكم الربا في الإسلام حكم إمهال المدين مدة من الزمن إذا كان معسرا عن السداد

عنوان الدرس	المفاهيم والمصطلحات	الحقائق والأفكار	التعميمات	القيم والاتجاهات	المهارات	الأنشطة والتدريبات والأسئلة	الأحكام الشرعية
حالات ترقيق الراء	- الكسر الأصلي - الكسر العارض - التقاء الساكنين	- الراء لها أحكام متعددة من التفخيم والترقيق حسب حركتها أو حركة ما قبلها أو حركة ما قبل قبلها	- الراء ترقق إذا كانت مكسورة كسرا أصليا أو كسرا عارضا ما قبلها مكسور كسرا أصليا وليس بعده حرف استعلاء	التأدب بآداب التلاوة	النطق بالراء مرققة حسب قواعدها الأساسية في الترقيق (التطبيق)	سورة يوسف (36-49)قراءة الأيات والنطق بالراء حسب قاعدتها	
صلح الحديبية	- بيعة الرضوان - الحديبية - الصلح - الإحصار - الحلف	- الرسول (صلى الله عليه وسلم) لا يغضب إلا إذا انتهكت حرمة من محارم الله - وحدة المسلمين تزيد من قوتهم	- المسلمون لا يسعون إلى الحرب - للإنسان قيمة عظيمة في الإسلام يجب المحافظة عليها	- احترام المواثيق والعهود - اتباع القائد بقراره المناسب	مهارة التفاوض مهارة اتخاذ القرار المناسب	ذكر قصة أبي جندل وقراءتها أمام الطلبة	حكم الصلح مع الأعداء إن
فتح خيبر	- خيبر - الحصار	- الإسلام جاء لهداية الناس وليس لحربهم - اليهود لا يقاتلون إلا من وراء حصن أو جدران	- اليهود جبناء - القوة في مكانها تزيد من هيبة المسلمين - ضرورة اخذ الحيطة والحذر من مكر الأعداء	- الاستعانة في قضاء الحوائج بالسر والكتمان	مهارة السرعة والكتمان مهارة ضبط النفس في أحلك الظروف	كتابة تقرير عن أهل خيبر تاريخياً	حكم المزارعة

عنوان الدرس	المفاهيم والمصطلحات	الحقائق والأفكار	التعميمات	القيم والاتجاهات	المهارات	الأنشطة والتدريبات والأسئلة	الأحكام الشرعية
حالات ترقيق الراء فيها اولي من تفخيمها	- أيسر - الوصل - الوقف - الوجهان	- كلما زادت دقة قراءة القران كلما زاد فهمنا لمعانيه وتفسيره	- الراء ترقق وتفخم لكن ترقيقها أولي لأنها أيسر على اللسان وقد ترقق وصلا وتفخم وقفا كلمات محددة ترقق مثل :ونذر	- الالتزام بالترقيق والتفخيم حسب القاعدة - تحري حفظ قواعد الترقيق والتفخيم للراء وتطبيقها طلبا للأجر	- النطق بالراء ترقيقا في مواضعها حسب قواعد الترقيق - التمييز لمواضع الراء مرققة ومفخمة	سورة يوسف عليه السلام(50-66)نطق بإحكام الراء تفخيما وترقيقا وبيان الأسباب	
آداب الطريق	- غض البصر - كف الأذى - رد السلام - الأمر بالمعروف - النهي عن المنكر ، - إغاثة الملهوف	- رد السلام يشيع الأمن بين الناس - إطلاق البصر يؤذي الناس - كف الأذى عن الطريق من أنفع الأعمال التي يتقرب بها المسلم إلى الله تعالى	- شكر نعمة البصر يتمثل في استعمالها فيما خلقت له من طاعة الله تعالى - إماطة الأذى عن الطريق من الأيمان	- التزام آداب الطريق - احترام خصوصيات الآخرين - عدم التعرض لأحد بالأذى قولا أو فعلا	- استخدام الطريق بالصورة الصحيحة - الالتزام بقواعد المرور	(في مجموعات) هات صورا أخرى تقدم فيها المساعدة للناس غير الصور التي ذكرت في الكتاب المدرسي ويتم عرضها على الطلبة	حكم قطع الإشارة الضوئية وهي حمراء

يوظف المعلم أثناء تطبيقه للدروس ما يأتي:

1- مصادر التعلم الآتية :

القرآن الكريم، المصحف الناطق، الكتاب المدرسي، كتاب (أسباب النزول) لأبي الحسن الواحدي، ، كتاب (تفسير معاني القرآن الكريم)،)، كتاب (صحيح مسلم)، كتاب(فتح الباري في شرح صحيح البخاري)، كتاب التلاوة وأحكام التجويد، كتاب الكبائر، كتاب (الفقيه والمتفقه)للخطيب البغدادي كمصادر إضافية إثرائية يستفيد منها المعلم في توسيع مداركه وقدرته على التنظيم للمادة.

2- استراتيجيات التدريس الآتية:

التدريس المباشر (الحوار والمناقشة، العرض التوضيحي، السؤال والجواب، البطاقات الخاطفة، أوراق العمل في الكتاب المدرسي، ضرب الأمثلة)، واستراتيجية حل المشكلات والاستقصاء والاستنتاج واستراتيجية السؤال والعرض، العمل في مجموعات (العمل التعاوني، انتق زميلا ثم شارك، تدريب زميل)، واستراتيجية Kwl، واستراتيجية التمثيل.

3- استراتيجيات التقويم الآتية:

الملاحظة والأداء، أداة التقويم (سلم تقدير رقمي).

تخطيط الدروس وفق نموذج ابعاد التعلم لمارزانو

الدرس الأول

أسباب نزول القرآن

- النتاجات الخاصة:

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف سبب النزول.

2- يعطي أمثلة على سبب النزول.

3- يستنتج فوائد أسباب النزول من المواقف المعطاة.

4- يربط بين الآيات القرآنية وأسباب النزول.

أبعاد التعلم لمارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يقدم المعلم للدرس بسؤال الطلبة عن الحكمة من نزول القران الكريم مظهراً احترامه للطلبة بمناداتهم بأسمائهم، ثم يتلو الآية (82) من سورة الإسراء، ويسأل المعلم الطلبة عن الحكمة من نزول القران مفرقا ثم يعطي المعلم فكرة ان الآيات منها ما نزل من غير سبب ومنها ما نزل بسبب والآيات التي لنزولها سبب يسمى (سبب النزول).	5 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يوضح المعلم بعض الأمثلة الواقعية مثل أسباب الحوادث ويبين ان لكل حادث سببا ثم يطلب المعلم من الطلبة تعريف سبب النزول يشكل فردي وبطريقة العصف الذهني وكتابة تعريفات الطلبة على السبورة وتنقيحها والتوصل إلى تعريف معتمد، ويفعل المعلم الحوار والمناقشة من خلال سرد القصص والأحداث التي حدثت قبل بعثة النبي (ﷺ) وقبل نزول الوحي، ويثير التساؤل التالي هل تعتبر هذه الأحداث من أسباب النزول ولماذا ؟ ويساعد المعلم الطلبة للوصول إلى الإجابة الصحيحة بإعطاء بعض التلميحات مثل ان النبي صلى الله عليه وسلم لم يوح اليه في تلك الفترة مع ذكر التعليل.	7 دقائق

تعميق المعرفة وصقلها	بعد تعرف الطلبة على سبب النزول ومتى نعتبره سببا للنزول يكتب المعلم الآيات القرآنية (1-3) من سورة المسد والآية (85) من سورة الإسراء على لوحة تعرض أمام الطلبة، ثم يوزع على الطلبة أوراقا صغيرة كتب عليها سبب النزول ويطلب المعلم من الطلبة بيان سبب النزول لهذه الآيات وما الأمر العام الذي وضحه سبب النزول ويعطي المعلم تلميحا مثل أن يكون سببا لحادثة أو أن يكون إجابة عن سؤال.	13 دقيقة
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يطرح المعلم السؤال الآتي هل هناك اجتهاد في معرفة أسباب النزول؟ يأخذ المعلم الإجابات ويعزز الصحيح منها ويعدل غير الصحيح ويقدم للطلبة تغذية راجعة بأنه لا اجتهاد في أسباب النزول وأن الرواية الصحيحة هي الأساس ويطلب المعلم من الطلبة تعليلاً لذلك عن طريق العرض الإيضاحي على السبورة ومن خلال القراءة في الكتاب المدرسي لتعزيز الإجابة الصحيحة.	12دقيقة
عادات العقل المنتجة	يعرض المعلم للطلبة موقفين الأول الآية (158) من سورة البقرة والثاني الآية (19) من سورة النساء ويعرض المعلم الأحاديث المتعلقة بهما على بطاقات خاطفة يكلف المعلم بعض الطلبة بقراءتها ثم يسأل المعلم الطلبة ما الفكرة من وراء عرض الموقفين، ويأخذ إجاباتهم ويسجلها على السبورة ثم يقدم التغذية الراجعة لإجاباتهم ويكلف الطلبة باختيار آية من القرآن الكريم ويبين أثر معرفة أسباب النزول في تفسيرها.	8دقائق

الدرس الثاني

سورة الحجرات

(أدب الخطاب مع الرسول صلى الله عليه وسلم)

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف المفردات والتراكيب التالية: (الحجرات، يغضون، تحبط أعمالكم، سورة الأخلاق).

2- يستنتج التوجيهات الربانية للمسلمين من الآيات (1-5) من سورة الحجرات.

3- يستنتج آدابا يتأدب بها مع معلمه في ضوء التوجيهات الأخلاقية الواردة في سورة الحجرات.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يقدم المعلم للموضوع بأن الاخلاق تعد أساسا لبناء المجتمعات، ويسأل كل طالب باسمه عن الاخلاق التي يجب ان تسود في المجتمع، ويذكر المعلم أن من عناية القرآن بالأخلاق فإن هنالك سورة سميت بسورة الأخلاق، ويسأل المعلم الطلبة ما هي هذه السورة ؟ ويستمع لإجابات بعض الطلبة ثم يقرأ المعلم قراءة القدوة الآيات (1-5) حجرات، الحجرات ويكلف بعض الطلبة بقراءة بعض الآيات ويقيم أداءهم من خلال توظيف سلم التقدير الرقمي ويبين المعلم بعد ذلك على السبورة معاني الكلمات الصعبة مثل تحبط، حجرات، يغضون.	6دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يوزع المعلم الطلبة في مجموعات تعاونية ثم يوزع المهمة التالية (استخراج التوجيهات الأخلاقية التي تضمنتها الآيات) ويتابع المعلم عمل المجموعات التعاونية ومن خلال عرض المجموعات لأعمالها على السبورة يجري المعلم مقارنة فيما بينها ويبين مدى التوافق بين ما استنتجه الطلبة وما ورد في الكتاب المدرسي، ثم يقدم المعلم التغذية الراجعة للمجموعات حول إنجازهم ويشكرهم على جهدهم وإنجازهم.	13 دقيقة
تعميق المعرفة وصقلها	بعد التوصل إلى الأخلاق الأساسية الواردة في الآيات (1-5) من سورة الحجرات يعطي المعلم أمثلة على كل خلق من السنة النبوية وبما يليق بمقامه (صلى الله عليه وسلم) ويطلب من الطلبة إعطاء الأمثلة الإضافية على ذلك ويصحح المعلم ويقيّم ويعدل الأمثلة التي طرحها الطلبة وهل هي منتمية ام لا ويقدم المعلم تغذية راجعة حولها.	9دقائق

الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يطرح المعلم مجموعة من القضايا الحياتية مثل الإفتاء ، والتأدب مع المعلم ويسأل الطلبة عن العلاقة بين هذه الأمور وما توصلوا إليه من أخلاق في الآيات السابقة، بحيث يقود المعلم الطلبة إلى الاستنتاج ان ما سنه النبي (صلى الله عليه وسلم) وجب علينا الاقتداء به ويطلب المعلم من الطلبة إعطاء الأمثلة على الاخلاق غير المقبولة في المجتمع وكيف تم معالجتها من خلال السنة النبوية ،ويسأل المعلم الطلبة ما هي الآداب التي يجب ان تتأدب بها مع معلمك؟ وما العلاقة بين هذه الآداب وما تم استنتاجه من آداب في سورة الحجرات.	9دقائق
عادات العقل المنتجة	يسأل المعلم الطلبة السؤال التالي: لماذا يكره رفع الصوت عند قبر الرسول (صلى الله عليه وسلم)؟ ويستمع لإجابات الطلبة ويدونها على السبورة ويناقشها معهم، ويسأل المعلم الطلبة عن وجهة نظرهم في التجرؤ على الإفتاء بغير علم ويستمع إلى إجاباتهم، ويسأل الطلبة هل يكره رفع الصوت بشكل عام ؟ بين ذلك مع ذكر الدليل القرآني وذلك كواجب بيتي .	7 دقائق

الدرس الثالث

مواسم الخير

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف معاني المفردات والتراكيب التالية:(رغم أنف، انسلخ)

2- يستنتج مواسم الخير من الحديث الشريف

3- يفسر تأكيد الحديث الشريف على بر الوالدين عند الكبر

4- يصنف المواقف الصحيحة من غير الصحيحة في بعض تعاملاتنا وأمورنا الحياتية التي يقترحها المعلم والمتعلم.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يبدأ المعلم بطرح السؤال التالي: لماذا نعمل الخير؟ ويستمع إلى مجموعة من إجابات الطلبة ويقدم المعلم تلميحات للإجابات الصحيحة لسؤاله، ثم يعقب على إجابات الطلبة بان هناك مواسم يجب ان يغتنمها الإنسان وهو ما أشار اليه الحديث الشريف، ويطلب المعلم من الطلبة قراءة الحديث النبوي الشريف قراءة صامتة ثم يقرأ المعلم قراءة القدوة ويكلف بعض الطلبة بقراءة الحديث، ويبين المعلم الكلمات الصعبة ومعانيها على السبورة مثل (رغم انف، وانسلخ)	5 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يكتب المعلم الحديث على السبورة، ويكلف الطلبة باستخلاص مواسم الخير الواردة في هذا الحديث بطريقة تعاون الأقران (1-1) وكتابتها على ورقة يتبادلها مع الأقران الاخرين ثم تجميعها من قبل المعلم ومناقشة الطلبة فيما توصلوا إليه وتدوينه على السبورة، كما يوضح المعلم ما اشكل على الطلبة، ويزيل أي غموض في الحقائق والتعميمات الواردة.	9دقائق
تعميق المعرفة وصقلها	يسأل المعلم الطلبة عن فضل واحد لكل موسم استخرجه من الحديث الشريف مثل بر الوالدين، وشهر رمضان، وما المقصود بالصلاة على النبي (ﷺ) وكيف تكون؟ ومناقشة الطلبة فيها وإثارة تفكيرهم حول هذه القضية وإعطاء الأمثلة المناسبة من واقع الحياة العملية في المسجد والحي وتدوينها على السبورة.	8دقائق

الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يطلب المعلم من الطلبة ذكر بعض الأدلة الشرعية من قران وسنة على مواسم الخير التي استخلصوها من هذه الآيات ومناقشتهم في هذه الأدلة مثل آية "وقضى ربك "الدالة على بر الوالدين وبيان أهمية وفوائد التزام وتنفيذ هذه المواسم واغتنامها والآثار الإيجابية التي تعود على الإنسان والمجتمع وذلك من خلال المناقشة وتفعيل استراتيجية العصف الذهني وكتابة الأفكار على السبورة، ومساعدة الطلبة في رصد الاخطاء التي يمكن ان يقع فيها الإنسان مما يفوت اجر هذه المواسم .	14دقيقة
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم بعض المواقف الحياتية على السبورة ثم يطلب من الطلبة ان يبينوا آراءهم فيها من حيث الصحة والبطلان وبيان أرائهم من هذه المواقف وإبداء الرأي فيها ويسأل المعلم الطلبة عن الفرق بين الوالدين فترة الشباب وفترة الهرم ومدى حاجاتهم لأبنائهم في هذه المرحلة والتركيز على الصحة وما علاقة هذه المواقف بحديث مواسم الخير، كورقة نقاشية للطلبة تذاع في برنامج الإذاعة الصباحية.	9دقائق

الدرس الرابع

حالات تفخيم الراء

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف (التفخيم، والترقيق)
2- يعطي أمثلة من القران الكريم على تفخيم الراء
3- يستخلص قواعد تفخيم الراء من خلال الأمثلة المطروحة
4- يستخرج الكلمات القرآنية التي يوجد فيها تفخيم الراء من الآيات (1-18)سورة يوسف
5- ينطق الراء المفخمة نطقا سليما.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يسأل المعلم عن معنى التفخيم والترقيق بشكل عام وكتابتها على السبورة ثم يسأل المعلم الطلبة لماذا نهتم بأحكام التلاوة والتجويد وسؤالهم عن الأحرف التي ترقق والأحرف التي تفخم، ويتيح المعلم الوقت الكافي للطلبة للإجابة عن هذه الأسئلة، ويركز المعلم في هذا الدرس على حرف الراء وذلك من خلال عرض هذا الحرف على السبورة، ويغير من جلسة الطلبة لإزالة الرتابة والجمود وترتيب البيئة الصفية ليزيد من فعالية الطلبة وجلب انتباههم.	5دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يكتب المعلم الكلمات التالية (ربكم، الرحمن، الرسل، العرش) ويكلف المعلم الطلبة بنطقها ويسألهم عن الملاحظ في نطق حرف الراء ويساعدهم من خلال التطبيق عل استخلاص ان حرف الراء مفخم في هذه الآيات، ثم يعرض المعلم بعض الكلمات الأخرى على السبورة ويكلف بعض الطلبة بقراءة هذه الكلمات، ويجعلهم يتوصلون إلى أوجه الشبه بينها وبين الكلمات المفخمة السابقة.	8دقائق
تعميق المعرفة وصقلها	يوزع المعلم ورقة عمل رقم (1) والتي تطلب استخراج سبب التفخيم للراء بالنظر إلى حركتها وحركة ما قبلها وبالنظر إلى الحروف الواقعة بعدها ويتابع ويساعد الطلبة في إنجازها، ثم يوزع المعلم بطاقات خاطفة عن حالات ترقيق الراء وتطبيقها على الحالات التي تم حلها ،والتصحيح الذاتي لأوراق عملهم لتعزيز التعلم الذاتي.	12دقيقة

الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يعرض المعلم حالات تفخيم الراء ويربطها مع الأمثلة، ويتلو من سورة يوسف الآيات (1-18) كتلاوة قدوة ثم يكلف المعلم الطلبة بتلاوة هذه الآيات ويركز المعلم أثناء التلاوة على حالات تفخيم الراء وكيف نفخمها في الكلمات القرآنية؟ ولماذا تم تفخيمها؟ ويكلف المعلم الطلبة بكتابة هذه الكلمات على السبورة، ويصحح نطق الطلبة بهذه الكلمات.	8دقائق
عادات العقل المنتجة	يكلف المعلم الطلبة باستخراج الراء المفخمة من سورة يوسف عليه السلام الآيات (1-18) وكتابتها على ورقة خاصة مع بيان سبب التفخيم، وتبادل الأوراق مع الطلبة الاخرين، وأي خطأ يصحح من قبل الطلبة وتعود الورقة إلى أول طالب كتبها ويقدم المعلم تغذية راجعة عنها، ويسأل المعلم الطلبة عن حالات تفخيم الراء مع إعطاء أمثلة عليها ثم يكلف المعلم الطلبة باستخراج الراء المفخمة وأسباب تفخيمها من الآيات القرآنية من سورة يوسف (18-36)، وما الفائدة التي نجنيها من معرفة هذه الأحكام عملياً، وما الهدف من وراء تعلم هذه الأحكام.	7دقائق

الدرس الخامس

من "أعلام آل البيت "

- **النتاجات الخاصة :**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف ب (العباس، الحسن والحسين، سكينة)

2- يستعرض بعضاً من مواقف آل البيت في خدمة الإسلام

3- يبين دلالة قوله "صلى الله عليه وسلم " (الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة)

4- يدلل على تقدير النبي "صلى الله عليه وسلم لعالم الطفولة

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يذكر المعلم بعض أسماء الصحابة رضوان الله عليهم من أقارب الرسول (ﷺ) ممن أسلم من بناته وأحفاده وأزواجه، ثم يسأل المعلم الطلبة عن العلاقة التي تربطهم مع النبي (ﷺ) من حيث القرابة وكتابة الصلة على السبورة ويعلق المعلم أن كل الأسماء السابقة هم من آل بيت رسول الله (ﷺ) ويخبر المعلم الطلبة أننا سنتحدث عن آل البيت في هذا الدرس، ويسأل عن أسماء بعض الطلبة ومعانيها وهل هي مرتبطة ببعض اسماء الصحابة من آل البيت ام لا.	5 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يذكر المعلم اسم عم الرسول (ﷺ) العباس (رضي الله عنه) والحسن والحسين ابني علي وسكينة بنت الحسين رضي الله عنهم جميعا ثم يسأل الطلبة ماذا تعرفون عن هؤلاء الصحابة وكتابة ما يعرفون على السبورة وماذا يريدون أن يعرفوا عنهم ولماذا يريدون أن يعرفوا هذه المعلومات عنهم ،يبني المعلم على معلومات الطلبة ويعرف المعلم كل صحابي ومواقفه مع النبي (ﷺ) بمناقشة الطلبة وإجراء الحوار ثم يزود المعلم الطلبة بالمعلومات التي لا يعرفونها ويناقش المعلم فائدة معرفة تلك المعلومات عن آل البيت وما تأثيرها على الطلبة.	7دقائق

تعميق المعرفة وصقلها	يكتب المعلم أقوال هؤلاء الصحابة المشهورة على بطاقات خاطفة ويعرضها المعلم على الطلبة مثل قول العباس عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم) "هو أكبر مني ولكني ولدت قبله "وقصة الحسن والحسين مع الشيخ الذي أراد أن يتوضأ وقول سكينة وهي صغيرة "مرت بي دبيرة فلسعتني بأبيرة" ويبين المعلم ماهي العبر المستفادة من هذه الأقوال وكيف يمكن أن تعود علينا بفوائد ويناقش المعلم الطلبة بها ويوضحها على السبورة .	13دقيقة
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يسأل المعلم الأسئلة التالية: ما منزلة آل البيت؟ لماذا سميت سكينة بهذا الاسم؟ ومن خلال موقف النبي (صلى الله عليه وسلم) مع الحسن والحسين في الصلاة يطلب المعلم من الطلبة استنتاج العلاقة بين هذه المعاملة وعالم الطفولة، والحكمة من معرفة هذه المواقف، وماذا نستفيد منها في حياتنا العملية .	10دقيقة
عادات العقل المنتجة	يوجه المعلم الأسئلة التالية: كيف اكتسبت سكينة هذه المرتبة؟ وهل كل أقارب الرسول (صلى الله عليه وسلم) من آل البيت؟ ولماذا؟ لماذا قال النبي (صلى الله عليه وسلم) للعباس تحديدا "العباس مني وأنا منه "؟ ويحاور الطلبة في إجاباتهم، ويعزز الإجابات الصحيحة، ويناقشهم فيها ثم يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة الختامية المباشرة مثل ما تعريف آل البيت؟ كتقويم ختامي للطلبة وكتغذية راجعة للمعلم، ويكلف الطلبة بكتابة تقرير عن صحابي من آل البيت مبينا سبب اكتساب هذا الصحابي لمكانته وأهميته في الإسلام لأنه من آل البيت ام لما قدمه للإسلام ويناقش ذلك في تقريره.	10دقائق

الدرس السادس

الكبائر

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف الصغيرة والكبيرة.

2- يوضح حكم مرتكب الكبيرة.

3- يستنتج أثرا من آثار ارتكاب الكبيرة على الفرد والمجتمع.

4- يصنف بعض السلوكيات إلى كبيرة وصغيرة.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يبدأ المعلم بتلاوة الآية القرآنية "الذين يجتنبون كبائر الإثم والفواحش إلا اللمم" ثم قراءة الحديث الشريف "كل ابن آدم خطاء وخير الخطائين التوابون" ثم سؤال الطلبة عن العلاقة بين الآية والحديث ثم يعطي المعلم الأمثلة على الذنوب مثل الربا ومقدمات الربا ويسأل الطلبة ما الفرق بين الربا ومقدمات الربا ويعلق على إجابات الطلبة بان هنالك ذنوبا كبيرة، وهنالك ذنوب صغيرة وصولا لموضوع الدرس وهو الكبيرة وحكم مرتكبها وخطورتها ويكرر الأسئلة بصيغ متعددة لتقريب الموضوع لأذهان الطلبة.	6 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يوزع المعلم ورقة العمل الفردية (2) على الطلبة، ويوضح التعليمات الخاصة بها وأن على المتعلم استنتاج تعريف للكبائر من خلال الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة ثم استخلاص حكم مرتكب الكبيرة بنفس الطريقة من خلال الآيات الكريمة ثم يكمل المتعلم الخريطة المفاهمية عن أخطار الكبائر على الفرد والمجتمع ويستطيع تصنيف هذه الأخطار فرديا واجتماعيا، ويساعد المعلم الطلبة في إنجاز ورقة العمل ويقدم لهم بعض مفاتيح الحل عندما يحتاج بعض الطلبة لذلك.	13دقيقة

تعميق المعرفة وصقلها	يتابع الطلبة العمل على ورقة العمل من خلال ذكر صور لحماية المجتمع من الكبائر من خلال المنهج الوقائي والمنهج العلاجي وأثر هذه المناهج في محاربة الكبيرة وذلك باستخدام الأسئلة التوضيحية التي تجعل الطلبة يوضحون الأفكار الأساسية ويقوم المعلم بتصحيح وتعديل هذه الإجابات بما يتلاءم مع المنهج الصحيح ثم يقدم المعلم تغذية راجعة عن أدائهم.	10 دقائق
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يكتب المعلم على السبورة القول التالي (الإصرار على الصغيرة يؤدي إلى الوقوع في الكبيرة) ويناقش الطلبة في هذه العبارة ويضرب لها الأمثلة، ثم يسأل المعلم الطلبة عن حكم مرتكب الكبيرة ويكتب إجاباتهم على السبورة، ثم يعطي المعلم الحكم الصحيح ويناقش الطلبة فيه، ويحفز الطلبة على استخلاص الآثار السلبية لارتكاب الكبائر على الأفراد والجماعات من خلال الأمثلة السابقة.	9دقائق
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم على السبورة بعض الممارسات والسلوكيات مثل: أفطر علي في رمضان متعمدا، ترك سالم الصلاة لأنه يعتقد أنها غير مفروضة، تهاون فادي في صلاة الفجر فصلاها بعد طلوع الشمس ويكلف المعلم الطلبة بتصنيفها إلى كبيرة أو إلى صغيرة...ثم يسأل الطلبة بعض الأسئلة مثل لماذا اهتم الإسلام بالكبيرة والصغيرة على حد سواء....يمكن تلخيص إجاباتهم في أسطر محددة كواجب بيتي.	7دقائق

الدرس السابع

حالات تفخيم الراء أولى من ترقيقها

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف حالات تفخيم وترقيق الراء.

2- يستنتج القواعد التي يكون فيها تفخيم الراء أولى من ترقيقها.

3- يعطي أمثلة يكون فيها تفخيم الراء أولى من ترقيقها.

4- ينطق نطقا سليما بالراء المفخمة.

5- يستخرج من سورة يوسف (19-35) الكلمات التي تكون فيها تفخيم الراء اولي من ترقيقها

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يكتب المعلم بعض الكلمات القرآنية التي يوجد فيها راء مرققة وراء مفخمة على السبورة ويسأل الطلبة عن أسباب الترقيق وأسباب التفخيم للراء في هذه الكلمات لربط الدرس السابق لأحكام الراء بالدرس الحالي، ثم يعرض لهم مجموعة أخرى من الكلمات القرآنية مثل "مصر" "نهر" "والفجر" ثم يسأل: هل هنالك اختلاف بين الراء في الكلمات السابقة وهذه الكلمات؟ وذلك كمدخل للدرس يجيب المعلم بان هناك اختلافا في أولوية الترقيق والتفخيم.	5دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يوزع المعلم ورقة العمل الجماعية رقم (3) على المجموعات المشكلة والتي تتضمن ذكر أحرف الاستعلاء والآيات القرآنية ويسأل المعلم الطلبة هل نستطيع الترقيق أم التفخيم أم يجوز فيها الوجهان ويكلف المعلم الطلبة بنطق الراء في الحالتين التفخيم والترقيق ويترك المعلم القرار للطالب أن يقرر أيها أيسر على اللسان ترقيق الراء أم تفخيمها سيلاحظ الطلبة أن الترقيق أيسر على اللسان، يعلق المعلم على جميع المواقف أنه يجوز الوجهان لكن الترقيق أولى.	13دقيقة

تعميق المعرفة وصقلها	يكلف المعلم الطلبة بقراءة الآيات (19-35) من سورة يوسف وبعد القراءة يكلف المعلم الطلبة باستخراج حالات الترقيق والتفخيم للراء، ويوجه المعلم المتعلم بان ينظر إلى حركة حرف الراء والحرف الذي قبله نوعه وحركته وحركة الحرف قبل الحرف الذي قبل الراء وينظر إلى حالة حركة الراء في الوصل ثم يكلف المعلم الطلبة باستخلاص القاعدتين الأساسيتين لترقيق الراء وكتابتهما على السبورة من قبل الطلبة أنفسهم، والربط بين القاعدتين وما تم استخراجه.	10دقائق
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يتلو المعلم الآيات القرآنية(19-35) من سورة يوسف قراءة القدوة، والتركيز في هذه الخطوة على التطبيق العملي لمخارج الراء ترقيقا وتفخيما ويربط المعلم أثناء تلاوة الآيات سبب التفخيم أو الترقيق و أن الترقيق أولى في الحالات التي تتفق والقواعد التي تم استخراجها يصحح المعلم النطق بها.	10دقائق
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم مجموعة من الآيات القرآنية على السبورة ثم يتلوها تلاوة القدوة ثم يكلف الطلبة بتلاوتها ويصحح النطق بحرف الراء عن تلاوة الطلبة، ثم يسأل المعلم الطلبة عن حرف الراء وحالته ولماذا رقق أو فخم وأيها أولى ولماذا... ومن خلال الإجابات والتطبيق يظهر مدى تمكن الطلبة من الفهم وتقييمهم من خلال سلم التقدير الرقمي كتقويم ختامي، ويكلفهم بواجب بيتي... ما العلاقة بين فهم القرآن الكريم وأحكام التجويد.. كورقة نقاشية على مستوى الطلبة.	7دقائق

الدرس الثامن

مخالفات يتهاون فيها كثير من الناس

- **النتاجات الخاصة :**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي :

1- يعرف معاني المفردات والتراكيب التالية (لا يستترن، لا يستنزه، وما يعذبان بكبير)

2- يستنتج من خلال الحديث الشريف الأفعال التي يتهاون فيها الناس.

3- يبين حكم التستر والتنزه من البول.

4- يفسر ضرورة اهتمام المسلم بطهارة البدن والثوب.

5- يبدى رأيه في بعض المواقف الحياتية التي يقترحها المعلم والطلبة.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يكتب المعلم الحديث الشريف على السبورة ويقرأه قراءة القدوة، ويكلف المعلم الطلبة بقراءة الحديث مع التركيز على ضبط حركاته بطريقة لطيفة ومحببة وألفاظ طيبة تظهر اهتمام المعلم بالمتعلم، ثم يكتب المعلم الكلمات الصعبة على السبورة ويكلف المعلم الطلبة اقتراح عنوان للحديث الشريف وكتابة الاقتراحات على السبورة من قبل الطلبة ثم مناقشتها والاتفاق على عنوان مناسب قد يكون عنوان الكتاب أو عنوانا قريبا منه كمدخل للدرس.	5 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يبين المعلم إلى أن الدين الإسلامي دين كامل وشامل وانه أشتمل على جانبين تكون فيهما المخالفة أمرا جسيما، جانب مادي (النظافة الجسدية) وجانب معنوي (عفة اللسان) ثم يسأل المعلم الطلبة كيف تكون النظافة الجسمية؟ وكيف تكون عفة اللسان؟ وكيف يتعامل الناس مع هذه الجوانب؟ ويكتب المعلم إجابات الطلبة على السبورة ويناقشهم فيها ويستخلص أن عفة اللسان وطهارة الجسم والثوب من الأمور التي يجب أن لا يتهاون الناس فيها.	10دقائق

تعميق المعرفة وصقلها	يكتب المعلم قوله تعالى "إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا" وقوله (ﷺ) "لا يدخل الجنة نمام" ويكلف الطلبة كمجموعات تعاونية باستنتاج تعريف للنميمة من خلال الآية والحديث السابقين ثم المفاضلة بين هذه التعريفات واعتماد التعريف الجامع المانع، ثم بنفس الطريقة يعرض آيات قرآنية وأحاديث نبوية عن النظافة وعن نظافة المكان والثوب وستر العورة ويكلف المعلم الطلبة باستخراج التوجيهات الواردة في هذه النصوص والتي تناسب ما جاء في الحديث الشريف، ومناقشتها مع الطلبة.	12دقيقة
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يعطي المعلم بعض الأمثلة عن النميمة التي تحدث في المجتمع ،وبين الطلبة ،ويوكل المعلم الطلبة بإعطاء أمثله أخرى ويناقشهم ويحاورهم فيها ،ثم يستعرض المعلم بعض الأمثلة الحية عن السلوكيات الخاطئة التي تحدث في الصف والمدرسة والأسرة والمجتمع، وتقييمها من قبل الطلبة أنفسهم بان يبدي الطلبة رأيهم فيها، ويقيم المعلم أداء الطلبة من خلال تفعيل سلم تقدير رقمي أعد لهذه الغاية.	13دقيقة
عادات العقل المنتجة	يعرض المعلم بعض السلوكيات الإيجابية والسلوكيات السلبية التي قد تحدث في المدرسة أو في الأسرة أو المجتمع على قصاصات ورقية ويوزعها على الطلبة ويكلفهم فيها بان يبدي كل طالب رأيه في السلوك المكتوب على القصاصة الورقية ثم يتبادل الطلبة هذه الأوراق دوريا وكتابة أية إضافة عليها من قبل زميله ثم جمعها واستعراضها من قبل المعلم ومناقشتها، ويكلف المعلم الطلبة كتابة سلوك لا يحبذونه... وما هي الطرق التي يمكن اتباعها للقضاء عليه داخل مجتمعنا.	5دقائق

الدرس التاسع

أخوة الإيمان سورة الحجرات (6-10)

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف المفردات والتراكيب التالية: (فتبينوا، لعنتّم ،بغت، تفئ، وأقسطوا)

2- يستنتج التوجيهات المتضمنة في الآيات الكريمة من سورة الحجرات (6-10) للمؤمنين حتى يحافظوا على علاقة المحبة بينهم.

3- يبين أثر النزاع والتفكك في الأمة.

4- يعلل ضرورة التثبت من الأخبار قبل نقلها.

5- يبين سبب نزول قوله تعالى (يَا أيهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ)

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	إجراء عرض تمثيلي بسيط بين طالبين معد مسبقا من قبل المعلم أحدهما يتهم الآخر بالكذب عليه ولا بينة لديه، ويتلو المعلم بعد ذلك قوله تعالى "يا أيها الذين امنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا" ويبدأ المعلم بسؤال الطلبة عن رأيهم في الموقف الذي شاهدوه؟ وما الصحيح فيه؟ وما الخطأ؟ ويستمع لبعض إجابات الطلبة ويعزز استجاباتهم ويسمح بأن يبدي الطلبة آراءهم ويثني على الآراء الجيدة بذكر أسماء أصحابها، ثم يتلو المعلم الآيات (6-10) من سورة الحجرات أكثر من مرة.	8 دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يتوقف المعلم عند بعض الكلمات المهمة أثناء التلاوة ويبين على السبورة معانيها للطلبة ويكلف الطلبة بتلاوة هذه الآيات تلاوة سرية ثم يكلف بعض الطلبة بتلاوتها بصورة جهرية ثم يسأل المعلم الطلبة ما الأمور الرئيسة والتوجيهات العامة التي اشتملت عليها هذه الآيات؟ ويكلفهم بكتابتها على السبورة ويناقشها معهم ويركز المعلم على أمرين - وردا في هذه الآيات- التأكد من صدق الأخبار، وصيانة المجتمع من التفكك والانحلال.	8دقائق

تعميق المعرفة وصقلها	يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعتين تعاونيتين ويكلف الأولى بمهمة (كيف يمكن صيانة المجتمع من مظاهر التفكك والنزاع) ويكلف الثانية بمهمة (ما آثار عدم التأكد من الأخبار قبل نقلها) وتدوين أفكارهم على أوراق أمامهم ثم تكليف مقرر المجموعة بنقل ما اتفق عليه للمجموعة الأخرى وتبادل المهام والتعديل ثم إرجاع المهام إلى المجموعات الأصلية وعرض ما اتفق عليه على السبورة ثم يناقش المعلم الطلبة ويعززهم على ما أنجزوه في هذه المرحلة.	13دقيقة
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يكتب المعلم الآية (46 من سورة الأنفال) على السبورة ويطرح حول هذه الآية مجموعة من الأسئلة منها ما آثار الطاعة لله ورسوله ؟ما أثر التنازل والتهاون في أمر الله؟ ما هي اكثر الأمراض الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع في واقعنا المعاصر؟ كيف نستطيع أن نتغلب على مشاكلنا الحالية؟ يكلف المعلم الطلبة بكتابة بعض الآثار المترتبة على الأمراض الاجتماعية المنتشرة في المجتمع وطرق معالجتها للوصول إلى تحقيق أخوة الإيمان.	8دقائق
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم على السبورة مجموعة من الأمثلة والمواقف الحياتية المنتمية وغير المنتمية، ثم يكلف المعلم الطلبة بتقييم هذه المواقف بناء على ما مر معهم سابقا، ويطبق المعلم التقويم الواقعي من خلال تفعيل سلم التقدير الرقمي لتقييم آراء الطلبة وقدرتهم على توظيف ما تم تعلمه سابقا، ثم يكلف المعلم الطلبة بكتابة مقالة عن الفساد في الدين والخلق وأثره في العلاقات الاجتماعية مستفيدين من الأفكار التي تم مناقشتها داخل الغرفة الصفية.	8دقائق

الدرس العاشر

القرض

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف القرض (المشروع، غير المشروع)

2- يذكر حكم القرض غير المشروع.

3- يبين دلالة قوله تعالى (وَإِن كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَىٰ مَيْسَرَةٍ ۚ وَأَن تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ).

4- يستنتج العقوبة المترتبة على آكل الربا من قوله تعالى (الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لا يَقُومُونَ إِلا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ)

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يوضح المعلم مثالا على الحاجات الأساسية للإنسان من مأكل ومشرب وملبس ومسكن، ويسأل المعلم الطلبة عن طرق تلبية هذه الحاجات الأساسية في حالة العسر وفي حالة اليسر؟ ويتيح الوقت الكافي للطلبة للإجابة عن الأسئلة ويستمع إلى إجاباتهم ويناقشها معهم بطريقة هادئة ومحببة ويتوصل طبيعيا أن من بين هذه الحلول القرض فيسال المعلم الطلبة عن القرض من هم أطرافه ؟وما مدى مشروعيته؟ ومتى يكون حلالا ومتى يكون حراما؟	5دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يكتب المعلم إجابات الطلبة على الأسئلة السابقة على السبورة ويناقشهم بها ثم يسأل المعلم عن تعريف القرض ولماذا نجد القرض المشروع والقرض غير المشروع وكتابة إجابات الطلبة على السبورة ثم يناقشها المعلم مع الطلبة ويكتب الأفكار الرئيسة على السبورة ويعزز الطلبة على كل إجابة صحيحة وبالتالي الخروج بتعريف جامع مانع من خلال تفاعل الطلبة وقدرتهم على الربط والاستنتاج وتفعيل العمل في الكتاب المدرسي.	10دقائق

15دقيقة	يوزع المعلم ورقة عمل (4) ويعطي الطلبة التعليمات الخاصة بهذه الورقة المكتوب عليها آثار القرض المشروع وآثار القرض غير المشروع (الربا) وانه يجب إنجاز هذه الورقة من خلال مشاركة زميل طالب مع طالب (1-1) ثم يتبادل الطلبة هذه الأوراق ويعلقون عليها بالإضافة أو الحذف ثم يتم أعادتها لمن كتبها وتجميعها عند المعلم حيث يقوم بكتابة الأفكار الأساسية على السبورة وحذف ما هو مكرر منها ثم يكلف المعلم الطلبة بتعريف القرض من خلال العمل بالكتاب المدرسي.	تعميق المعرفة وصقلها
8دقائق	يعرض المعلم الآية (275 سورة البقرة) والآية (280من سورة البقرة) ويوضح دلالة كل أية على القرض المشروع وغير المشروع ويبين ما فيها من أحكام شرعية وحكم ،ويكتبها على السبورة ويناقشها مع الطلبة للخروج بتصور عام عنها ويكلف المعلم الطلبة ببيان العلاقة بين الآيات السابقة وبين الآية (279) من سورة البقرة، ويكتب المعلم ما تم التوصل اليه من خلال الحوار والمناقشة مع الطلبة في الفرق بين القرض المشروع والربا.	الاستخدام ذو المعنى للمعرفة
7دقائق	يذكر المعلم بعض الأمثلة على المعاملات التي يقوم بها الأشخاص في البنوك والشركات ويكلف الطلبة بالتفكير في هذه الأمثلة وبيان موقفهم منها مدعما بالدليل المبني على ما مر معه سابقا بمدى مناسبة الموقف للصحة أو البطلان وحكم الشرع فيه ثم سؤال المعلم للطلبة عن الربا: معناه وصوره في العصر الحديث كتغذية راجعة للمعلم وكتقويم ختامي للطلبة، ويعرض المعلم مشكلة فعلية يقع فيها كثير من الناس مثل التحايل على البنوك الإسلامية ويكلفهم بكتابة الأفكار حولها واقتراحاتهم لحل هذه المشكلة وآثارها على الأفراد والجماعات.	عادات العقل المنتجة

الدرس الحادي عشر

حالات ترقيق الراء

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف ترقيق الراء.

2- يذكر الحروف المرققة دائما.

3- يستنتج حالات ترقيق الراء.

4- ينطق الراء المرققة نطقا سليما.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يغير المعلم في ترتيب المقاعد للطلبة ويرتب جلستهم ويقدم المعلم ورقة عمل (5) والتي تتضمن أنشطة للحروف المرققة دائما وآيات قرآنية ويكلف فيها الطلبة ببيان حكم ترقيق أو تفخيم الراء ويناقش المعلم هذه الحالات مع الطلبة ويكلفهم بنطق الكلمات القرآنية نطقا سليما ويركز فيها على حرف الراء ويقدم المعلم أنشطة علاجية وأنشطة إثرائية حيث تكون الأنشطة العلاجية لمعالجة أي ضعف سابق والأنشطة الإثرائية لتحقيق الفائدة والتقدم في المادة.	8دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يكلف المعلم الطلبة بكتابة الآيات الآتية على السبورة آية (3 من سورة يوسف) وآية (25 من سورة البقرة) وآية (17 من سورة هود) وآية (61 من سورة البقرة) وآية (50 من سورة الشعراء) وآية (44 من سورة النحل) ويكلف المعلم الطلبة بتلاوة هذه الآيات والتركيز على النطق بحرف الراء ويستمع الطلبة لأكثر من قراءة بتفعيل المعلم المصحف الناطق بتمرير القلم على هذه الآية (القلم الناطق) حتى يتدبر الطلبة الآيات ويكل المعلم الطلبة باستنتاج وجه الشبه بين جميع الأمثلة السابقة من حيث تفخيم وترقيق الراء.	12دقيقة
تعميق المعرفة وصقلها	عند استقراء الأمثلة السابقة ومعرفة وجه الشبه وأنها جميعا مرققة يحفز المعلم الطلبة على الربط بين الترقيق للراء وسببه في كل حالة من الحالات السابقة وكتابة السبب بجانب الآية وتأكيد المعلم على هذه الأسباب وأنها متعلقة بحركة الراء وحركة ما قبلها وحركة ما قبل قبلها وحركة ما بعدها ونوع الحرف الذي بعدها.	8دقائق

الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يقوم المعلم باستعراض وتلاوة الآيات الموجودة في الكتاب المدرسي ثم يكلف الطلبة بتلاوتها ويركز في التطبيق على (ترقيق الراء) وما سبب الترقيق وكتابة هذه الأسباب على السبورة من الكسر الأصلي، والكسر العارض بسبب التقاء الساكنين، والساكنة والحرف الذي قبلها مكسور كسرا أصليا متصلا وليس بعدها حرف استعلاء متصل مفتوح، ومتحركة وقبلها ياء ساكنة وهكذا حسب القواعد الستة التي سبق تطبيقها في ورقة العمل.	10دقائق
عادات العقل المنتجة	يكلف المعلم الطلبة بتلاوة الآيات (36-49) من سورة يوسف، ثم يكلفهم باستخراج الكلمات التي تكون فيها الراء مرققة دائما وربطها بسب الترقيق، وتكليف الطلبة بكتابة بعض هذه الآيات على السبورة بحيث يناقش المعلم الطلبة فيها ويبين مدى موافقتها لاحد البنود الستة السابقة، ويقدم لهم تغذية راجعة عن أدائهم، ثم يكلف المعلم الطلبة بواجب استخراج باقي الكلمات التي لم يتم الإشارة الهيا في الحصة الصفية كواجب بيتي، ويقدم أمثلة منتمية وغير منتمية يقيس قدرة الطلبة على الربط بين ما تعلموه سابقاً وما تم تعلمه في هذه الحصة.	7دقائق

الدرس الثاني عشر

صلح الحديبية

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يبين سبب خروج المسلمين إلى الحديبية في العام السادس الهجري .

2- يعلل تسمية بيعة الرضوان بهذا الاسم.

3- يذكر بنود صلح الحديبية .

4- يستنتج ثلاثة دروس مستفادة من صلح الحديبية.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يبدا المعلم الموقف التعليمي بسؤال الطلبة عن تعريف الرؤيا؟ وما الفرق بين رؤيا الأنبياء ورؤيا البشر؟ ثم يعرض المعلم خريطة لموقع صلح الحديبية باستخدام الكتاب المدرسي ويستمع لآراء الطلبة حولها مظهراً الاحترام لإجاباتهم ومعززا احترام الرأي والرأي الآخر ويوجه سؤالا للطلبة هل هناك عنوان آخر للدرس غير (صلح الحديبية) ويكتب ما يقترحه الطلبة من عناوين على السبورة ثم يناقش الطلبة فيها وأيها يتفق مع ما هو مطروح في الدرس وذلك من خلال الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة.	6دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات تعاونية ويوزع ورقة العمل رقم (6) والتي تحوي خريطة وتحوي مجموعة من الأسئلة السابرة والتعليلية مثل لماذا خالف المسلمون الطريق المعتادة؟ ثم يعطيهم بعض التوجيهات لإنجاز المهمات التي تحويها هذه الورقة ويتابعهم في إنجاز هذه المهمات ثم يستمع إلى مقرري المجموعات عن إنجازهم لهذه المهمات ويحاورهم ويناقشهم فيما أنجزوه.	10دقائق
تعميق المعرفة وصقلها	يساعد المعلم الطلبة في استقصاء أسباب صلح الحديبية الظاهرة والمعلنة بذكر أطراف صلح الحديبية؟ ما ديانة كل طرف؟ ما طبيعة موقف كل طرف؟ ويستعرض المعلم إجابات الطلبة على السبورة ويعزز إجاباتهم ويبين المعلم من خلال الحوار والمناقشة معنى	10دقائق

	الإحصار في اللغة وكيف كان الإحصار للمسلمين، ويسأل الطلبة ما العلاقة بين الاحصار وصلح الحديبية ويستمع لإجابات الطلبة مع توضيحه الأمور غير الواضحة في إذهان الطلبة.	
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يعرض المعلم بعض مواقف الصحابة رضوان الله عليهم وبعض مواقف المشركين قبل الصلح وأثناء الصلح وبعده ويحفز المعلم الطلبة على إبداء آرائهم ويسجل المعلم الرأي على السبورة ويناقش الطلبة فيه ويعرض المعلم دور المرأة في هذا الصلح ويقارن المعلم بين دور المرأة في أيام الرسول (صلى الله عليه وسلم) ودور المرأة الحالي وما نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين هذه الأدوار ويكتبها على السبورة ويناقش الطلبة فيها مع تدعيمها بالمثال.	10دقائق
عادات العقل المنتجة	يعرض المعلم بعض بنود الصلح التي وافق عليها المسلمون وفي ظاهرها أنها ليست لصالح المسلمين، ويناقشها مع الطلبة ثم يبين أثر التخطيط الحربي بعيد المدى ومهارة التفاوض، ثم يسأل الطلبة عن العبر التي يمكن أن يستقيدها الأفراد والمجتمعات من هذا الصلح ويكلف الطلبة بكتابة هذه الدروس والعبر على السبورة ومناقشتها، وبيان مدى قربنا أو بعدنا عن المنهج الإسلامي القويم، يكلف المعلم الطلبة بكتابة مقالة يقارن فيها الواقع الذي كان فيه صلح الحديبية والواقع الحالي من خلال توظيف ما تعلمه في درس صلح الحديبية.	9دقائق

الدرس الثالث عشر

فتح خيبر

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يوضح سبب فتح خيبر.

2- يعلل موافقة النبي صلى الله عليه وسلم على مصالحة اليهود ليعملوا في أراضي خيبر.

3- يبين الدروس المستفادة من إرسال الرسول صلى الله عليه وسلم لعمر بن مسعود الثقفي وغيلان بن سلمة إلى اليمن لتعلم صناعة المنجنيق.

4- يبدي رأيه في أهمية فتح خيبر.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يعد المعلم موقفا تمثيليا مسبقا بين طالبين في بداية الموقف التعليمي يوحي باعتداء احد الأطراف على الأخر ثم يطلب من الطلبة تقييم هذا الموقف وبعدها يسألهم كيف يمكن أن نرد أذى الطرف المعتدي عن المعتدى عليه وبعد ان يستمع لإجاباتهم ينبه المعلم الطلبة أن الحق لا بد له من قوة حتى تحميه، ثم يطرح سؤالا ماذا تعرفون عن منطقة خيبر جغرافيا أين تقع وما مواصفاتها؟ ويقدم التلميحات الكافية لإيصال الطلبة إلى الإجابات الصحيحة.	7دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يطرح المعلم الأسئلة التالية: ماذا تعرفون عن فتح خيبر؟ وماذا تريدون أن تعرفوا عن فتح خيبر ؟ولماذا تريدون أن تعرفوا هذه المعلومات عن فتح خيبر؟ وماذا تريدون أن تعرفوا عن خطة النبي (ﷺ) وماذا تريدون ان تعرفوا عن صفات اليهود القتالية؟ ثم يناقش المعلم الطلبة في هذه المحاور الأساسية للدرس على السبورة ويطرح السؤال التالي هل جاء الإسلام لهداية الناس أم لحربهم؟ ويستمع لإجابات الطلبة ويقيمها ويعمل على توجيه الطلبة التوجيه الصحيح من خلال التعليق على هذه الإجابات ويكتب الأفكار الأساسية على السبورة.	8دقائق

تعميق المعرفة وصقلها	يقسم المعلم الطلبة إلى مجموعات ويوزع ورقة العمل (7) ويساعد المجموعات على تحليل الخريطة المتضمنة في ورقة العمل لمسير النبي (صلى الله عليه وسلم) إلى خيبر ويساعد المجموعات التعاونية في الوصول إلى الحلول الصحيحة للمهمات المتضمنة في ورقة العمل، و يعزز المعلم التعلم الذاتي من خلال قيام المجموعات بعرض ما توصلوا إليه أمام زملائهم، ثم يوظف المعلم سلم التقدير الرقمي في تقييم أداء المجموعات والطلبة.	10دقائق
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يتلو المعلم الآية القرآنية رقم (14)من سورة الحشر التي تحدثت عن اليهود ويكلف الطلبة ببيان أوجه التشابه بين ما تحدثت عنه الآية من صفات اليهود والصفات الواقعية لليهود في عصرنا الحالي، ثم يعرض المعلم "موقف عمر من مسعود وغيلان بن سلمة " عندما أرسلهم النبي "صلى الله عليه وسلم " إلى اليمن ويكلف الطلبة باستنتاج دلالة هذا الموقف وكيف يمكن أن نستفيد منه في واقعنا الحالي ؟وكيف يمكن مراعاة حاجات المسلمين حاليا ؟ ويكتب المعلم إجابات الطلبة على السبورة ويناقشه فيها ويعزز عندهم قيمة الانتماء إلى للامة الإسلامية.	11دقيقة
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم مجموعة من الأمثلة والمواقف والأحداث التي حدثت قبل وأثناء وبعد فتح خيبر على السبورة مثل رضى الرسول (صلى الله عليه وسلم) بالصلح بعد الفتح وإعطاء الراية لعلي بن أبي طالب "رضي الله عنه لفتح الحصن وردة فعل الصحابة على مواقف النبي "صلى الله عليه وسلم " بأن يزرع اليهود الأرض التي فتحها المسلمون ثم يكلف المعلم الطلبة بكتابة تقرير يبين رحمة الإسلام في الحرب والسلم، وما هي أوجه الشبه والاختلاف في العلاقة زمن الرسول صلى الله عليه وسلم والعلاقة في الوقت الحالي؟	9دقائق

الدرس الرابع عشر

حالات ترقيق الراء فيها أولي من تفخيمها

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعرف الحالات التي يكون فيها ترقيق الراء أولى من تفخيمها.

2- يعطي أمثلة يكون فيها ترقيق الراء أولى من تفخيمها

3- يستخرج ثلاثة مواضع لترقيق الراء أولى من تفخيمها من سورة يوسف (50–66)

4- ينطق بحرف الراء مرققا في حالة الوقف عليه في (يسير، بعير)

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يوزع المعلم ورقة عمل فردية (8) والتي تربط موضوع ترقيق وتفخيم حرف الراء من جميع جوانبه، ويتابع المعلم إنجاز المهمات الموجودة في ورقة العمل والتي تحتوي على مهمات مختلفة لجميع حالات تفخيم وترقيق التي مرت مع الطلبة سابقا ويعالج المعلم أي مشكلات تواجه الطلبة في إنجاز هذه المهمات بلطف وبطريقة تشعر المتعلم بأهميته وإنسانيته ، ثم يقوم المعلم بعرض الآيات (1-7) من سورة الفجر والمكتوبة على لوحة كرتونية .	8دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يتلو المعلم الآيات (1-7) من سورة الفجر(تلاوة القدوة) ويكلف بعض الطلبة بتلاوتها مركزا على ما كان حرف الراء فيها مفخما وحرف الراء فيه مرققا ويكلف الطلبة باستنتاج أيهما أسهل على النطق في هذه الحالات الترقيق أم التفخيم لكي يتوصلوا إلى التعلم بأنفسهم، عن طريق التطبيق العملي، وأن ما يكون أيسر على اللسان يكون أولى، وأن الترقيق أيسر على اللسان في الحالات السابقة فلذلك يكون الترقيق للراء أولى من التفخيم.	7دقائق
تعميق المعرفة وصقلها	يكتب المعلم على السبورة الكلمات التالية (فرق) (القطر) (ونذر) (يسر) ويعلم الطلبة أن هذه الكلمات يجوز فيها الوجهان ولكن الترقيق للراء أولى من التفخيم ويحفز المعلم الطلبة لاستنتاج الأسباب التي تجعل الترقيق للراء أولى من تفخيمها في الكلمات السابقة ويساعد المعلم	10دقائق

	الطلبة في التوصل إلى الأسباب عن طريق إعطاء بعض التلميحات مثل حركة ما قبل الراء ومن خلال التطبيق العملي والسهولة على اللسان ويصحح المعلم للطلبة الأخطاء التي قد يقعون فيها.	
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يفعّل المعلم التطبيق العملي من خلال تلاوة الآيات (50-66) من سورة يوسف ويركز على الكلمات التي يكون فيها التفخيم للراء أو الترقيق للراء والتركيز على نطقها ثم يكلف المعلم الطلبة المجيدين للتلاوة ويوقفهم على الكلمات التي يكون فيها ترقيق الراء أو تفخيمها والتصحيح من قبل المعلم لذلك والتأكيد على النطق بها نطقا سليما، ويسأل المعلم الطلبة عن سبب التفخيم للراء أو الترقيق لها.	14دقائق
عادات العقل المنتجة	بعد تلاوة الآيات يقوم المعلم باستخراج أمثلة يكون فيها ترقيق الراء أولى من تفخيمها وكتابتها على السبورة ثم يكلف كل طالب باستخراج حالة يكون فيها ترقيق الراء أولى من تفخيمها من الآيات السابقة "ثم" يكتبها على ورقة ويتم تجميعها عن المعلم ويقوم المعلم بكتابتها على السبورة مع ذكر السبب الذي كان فيه ترقيق الراء أولى من تفخيمها، ثم يختار المعلم بعض الطلبة لتلاوة هذه الكلمات حسب الترقيق للراء أو التفخيم ويفعل المعلم أثناء ذلك سلم التقدير الرقمي لتقيم أداء الطلبة من خلال قدرة المتعلم على الربط بين ترقيق الراء او تفخيمها بالسبب بصورة تعكس تمكنه من فهمها.	6دقائق

الدرس الخامس عشر

آداب الطريق

- **النتاجات الخاصة:**

يتوقع من المتعلم في نهاية الدرس تحقيق ما يأتي:

1- يعدد المتعلم حقوق الطريق الواردة في الحديث الشريف.

2- يبين معنى (كف الأذى، رد السلام)

3- يعلل نهي النبي صلى الله عليه وسلم عن الجلوس في الطرقات.

4- يبدي رأيه في بعض الممارسات والسلوكيات التي يراها المعلم والطلبة في الطرقات في وقتنا الحاضر.

أبعاد مارزانو	الإجراءات	الزمن
الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم	يكتب المعلم الحديث النبوي الشريف "آداب الطريق" على لوحة وفي بداية الموقف التعليمي يعرض المعلم اللوحة على الطلبة ثم يقرأ المعلم الحديث قراءة واعية ويحاول المعلم توفير الجو النفسي المناسب من خلال تقبله للطلبة وتحفيزه لهم والبعد عن توبيخهم، ثم يكلف بعض الطلبة بقراءة الحديث ويطلب منهم وضع عنوان مناسب لهذا الحديث ويقترح الطلبة العناوين المناسبة ويعزز المعلم الاستجابات البارزة ويتم عرضها على السبورة ومناقشتها من قبل الطلبة .	7دقائق
اكتساب وتكامل المعرفة	يكتب المعلم الكلمات التالية على السبورة (الملهوف، المعروف، المنكر، المجلس) ويبين معانيها ثم يكلف المعلم الطلبة بتحديد الموضوعات الرئيسة التي تحدث عنها الحديث الشريف وكتابتها على السبورة وتوضيح ومناقشة الطلبة في هذه الموضوعات، ثم يوزع المعلم ورقة عمل جماعية (9) والتي تحوي على خريطة مفاهيمية لتتبعها والإجابة عليها من قبل المجموعات المشكلة مسبقا.	8دقائق
تعميق المعرفة وصقلها	يتابع المعلم عمل المجموعات في تعبئة الخريطة المفاهيمية وإرشادهم وتصحيح الحلول التي توصلوا اليها، ثم تعرض المجموعات النتائج على السبورة بحيث يكون لكل مجموعة مساحة معينة يتم كتابة النتائج عليها ومقارنتها، ويقيم المعلم عمل المجموعات ويشكرهم ثم يسأل	10دقائق

	المعلم الأسئلة التالية: لماذا نهى الرسول (ﷺ) عن الجلوس في الطريق؟ لماذا أمر الرسول(ﷺ) بغض البصر في حال الجلوس في الطرقات ويستمع المعلم إلى إجابات الطلبة وتعديلها ومناقشتها.	
الاستخدام ذو المعنى للمعرفة	يكتب المعلم الآية (36 من سورة الإسراء) أو الآية (86 من سورة النساء) وحديث النبي (ﷺ) في إطعام الطعام ورد السلام وفي الصدقة وتكليف الطلبة بإيجاد العلاقة بين الآيات السابقة وبين آداب الطريق التي وردت في الحديث الشريف ويذكر المعلم بعض الأمثلة على هذه الآداب من حياة الصحابة رضوان الله عليهم وحياة السلف كتعزيز وترسيخ لهذه المبادئ.	12دقيقة
عادات العقل المنتجة	يكتب المعلم بعض المواقف والسلوكيات الحياتية في واقعنا المعاصر مثل إلقاء النفايات من السيارة، وقطع الإشارة الضوئية ورفع صوت المسجل أو سلوكيات إيجابية مثل إماطة الأذى عن الطريق ومساعدة كبار السن والعجزة في قطع الشارع ثم يكلف المعلم الطلبة بتقييم هذه السلوكيات ومدى انتشارها في مجتمعنا وكيفية القضاء على السلبي منها ومحاربتها وتعزيز السلوكيات الإيجابية منها ثم يكلف المعلم الطلبة بذكر أمثلة على السلوكيات الإيجابية وغير الإيجابية ويناقشها مع الطلبة ويقدم تغذية راجعة حولها، ويشجع الطلبة للتفكير في مبادرات إبداعية لرصد ومعالجة بعض السلوكيات الخاطئة داخل المدرسة.	8دقائق

ورقة عمل الطلبة (1)

عنوان الدرس : حالات تفخيم الراء الصف: التاسع الأساسي

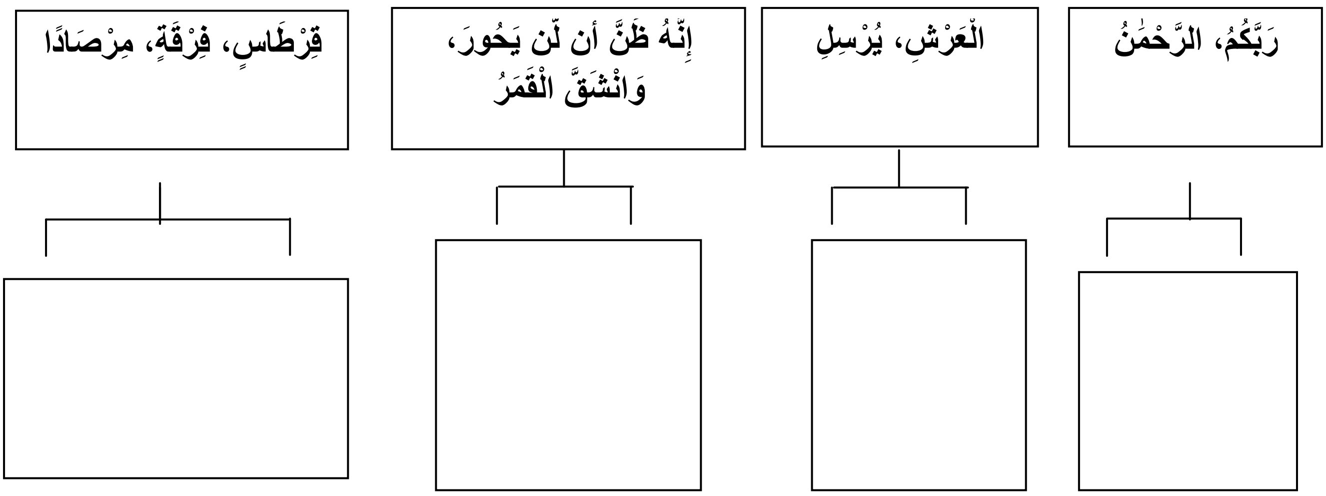
اسم المتعلم........................ التاريخ : / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك ثلاث مهام تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى : استنتج حالات تفخيم الراء من خلال المثال في الخريطة المفاهيمية التالية :

حالات تفخيم الراء



المهمة الثانية: بين سبب تفخيم الراء في الآيات الآتية:

1- **قوله تعلى : (أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَٰذَا الْقُرْآنَ)** --------------------------------------

2- **قوله تعالى: (يَا أَبَتِ إِنِّي رَأيتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا)** ---------------------------------

3- **قوله تعالى: (قَالَ يَا بُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُؤْيَاكَ عَلَىٰ إِخْوَتِكَ)** ----------------------------

4- **قوله تعالى:(أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا)** ---

المهمة الثالثة : صل بخط بين الكلمة وسبب التفخيم للراء فيه

1- **قُرْآنًا عَرَبِيًّا**	الراء مضمومة
2- **فَصَبْرٌ جَمِيلٌ**	الراء ساكنة وما قبلها مكسور
3- **نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ**	الراء ساكنة سكونا عارضا في نهاية الكلمة عند الوقف
4- **وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ**	الراء مفتوحة
	الراء ساكنة وما قبلها مضموم

ورقة عمل الطلبة (2)

عنوان الدرس: الكبائر الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك مهمتان تستطيع القيام بهما:

المهمة الأولى: ملء المخطط الآتي بما يناسبه

مثال : ----------------- ------------------------

الكبيرة هي:

____

مثال : --------------------------- ----------------------------------

حكم مرتكب الكبيرة

من أخطار ارتكاب الكبائر على الفرد
1-----------------------------------
2-----------------------------------
3-----------------------------------

من أخطار ارتكاب الكبائر على المجتمع
1-----------------------------------
2- -----------------------------------
3-----------------------------------

حارب الإسلام الكبائر من خلال منهجين

الأول : المنهج الوقائي وتتمثل إجراءا ته بـ :
1--------------------------------
2--------------------------------
3--------------------------------

الثاني : المنهج العلاجي وتتمثل إجراءا ته بـ :
:
1--------------------------------

2--------------------------------

3--------------------------------

المهمة الثانية: صنف السلوكيات التالية إلى كبائر أو صغائر

1- ترك شخص الصلاة لأنه يعتقد أنها غير مفروضة ( )
2- افطر شخص في رمضان متعمداً ( )
3- صلى مسلم صلاة الفجر بعد طلوع الشمس تهاونا بها ( )

ورقة عمل الطلبة (3)

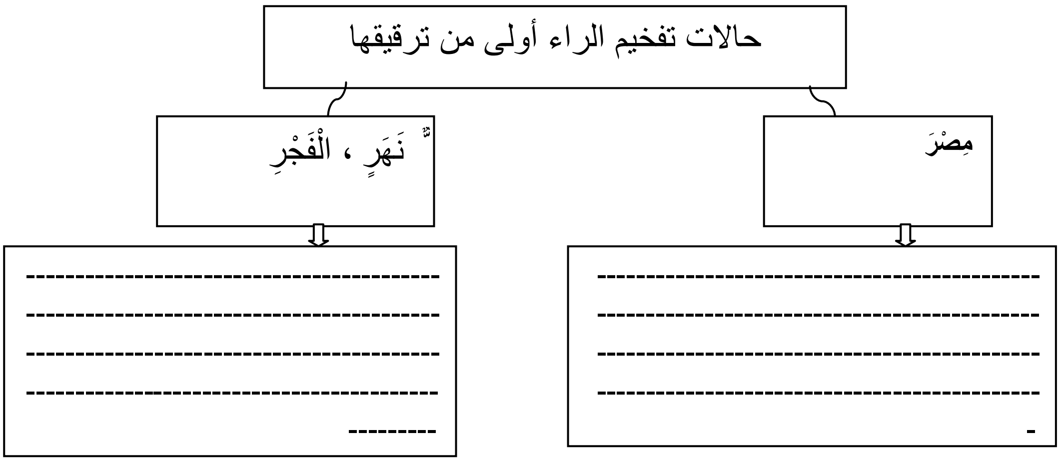
عنوان الدرس: حالات يكون تفخيم الراء فيها أولى من ترقيقها **الصف:** التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك ثلاث مهام تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى: استنتج الحالات التي يكون فيها تفخيم الراء أولى من ترقيقها من خلال أمثلة الخريطة المفاهيمية الآتية:



المهمة الثانية: ضع خطا تحت حرف الراء المفخم وخطين تحت الراء المرققة في الآيات الآتية:

1- **قال تعالى: (وَجَاءَتْ سَيَّارَةٌ فَأَرْسَلُوا وَارِدَهُمْ)**
2- **قال تعالى: (وَقَالَ الَّذِي اشْتَرَاهُ مِن مِّصْرَ)**
3- **قال تعالى: (قَالَ هِيَ رَاوَدَتْنِي عَن نَّفْسِي)**
4- **قال تعالى: (وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَصْبُ إِلَيْهِنَّ)**

المهمة الثالثة : أكمل الفراغات في العبارات التالية :

1- تجمع أحرف الاستعلاء في قولهم:--------------------------------

2- في حالات (مِصْرَ، **نَهَر**، **الْفَجْرِ**) يصح التفخيم والترقيق، فمن رققها نظر إلى أنها -------------------، ومن فخمها نظر إلى -------------------- والتفخيم فيها أولى لأنه ----- -------------

ورقة عمل الطلبة (4)

عنوان الدرس: القرض   الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: ....   التاريخ: /   / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك ثلاث مهام تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى: إملاء المخطط التالي بما يناسبه

أنواع القرض

-

المهمة الثانية:

1- قال تعالى (**الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ۚ**)

2- قال تعالى (**يَا أيهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ، فَإِن لَّمْ تَفْعَلُوا فأذنوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ ۖ وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ)**

3- " لعن رسولُ الله ﷺآكل الربا وموكله، وكاتبه، وشاهديه، وقال: هم سواء ".

من خلال النصوص الشرعية السابقة استنتج ثلاثا من العقوبات المترتبة على آكل الربا:

1 --

2 --

3 --

المهمة الثالثة :

في ضوء دراستك للقرض ما رأيك في السلوكيات الآتية :

1- اقترض احمد من صديقه مئة دينار ، وردها في الوقت المتفق عليه

2- اقترض رجل من شخص آخر ألف دينار على أن يردها ألفا ومئة بعد سنة بالعملة نفسها

ورقة عمل الطلبة (5)

عنوان الدرس: حالات ترقيق الراء الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك مهمة تستطيع القيام بها:

المهمة: أن تختار من الصندوق المثال الذي يتطابق مع الحالة التي ترقق فيها الراء

وَأنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ ، قَالُوا لَا ضَيْرَ ۖ إِنَّا، لَن نَّصْبِرَ عَلَىٰ طَعَامٍ وَاحِدٍ، فَلَا تَكُ فِي مِرْيَةٍ مِّنْهُ، وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ، فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ

حالات ترقيق الراء:

الحالة		المثال
مكسورة كسرا أصليا	←	
مكسورة كسرا عارضا بسبب التقاء الساكنين	←	
ساكنة وقبلها مكسور أصلي وليس بعده حرف استعلاء متصل مفتوح	←	
متحركة وسكنت بسبب الوقف عليها وكان الحرف الذي قبلها مكسورا	←	
متحركة وسكنت بسبب الوقف عليها وكان الحرف الذي قبلها ياء ساكنة	←	
متحركة وسكنت بسبب الوقف عليها وكان الحرف الذي قبلها من حروف الترقيق ساكنا وقبله كسر	←	

ورقة عمل الطلبة (6)

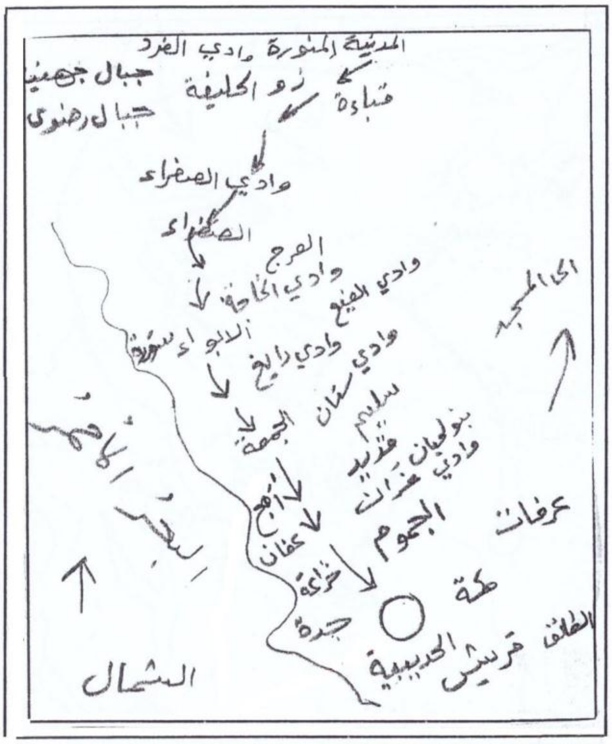
عنوان الدرس: صلح الحديبية الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك ثلاث مهام تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى:



من خلال النظرة إلى الخارطة التي تمثل خط سير المسلمين إلى الحديبية بين لماذا سلك المسلمون هذه الطريق غير المعتادة ؟

1- ------------------------------------

2- ------------------------------------

المهمة الثانية : من خلال دراستك لبيعة الرضوان وجد الصحابة رضوان الله عليهم أن البند (من أتى محمدا من قريش بغير إذن وليه رده إليهم، ومن جاء قريشا من المسلمين لم يردوه إليهم) فيه إجحاف بحق المسلمين، لكن الرسول صلى الله عليه وسلم وجد فيه قوة كيف تفسر ذلك ؟

المهمة الثالثة: استنتج أربعة من الدروس والعبر المستفادة من صلح الحديبية ؟

1- --

2- --

3- --

4- --

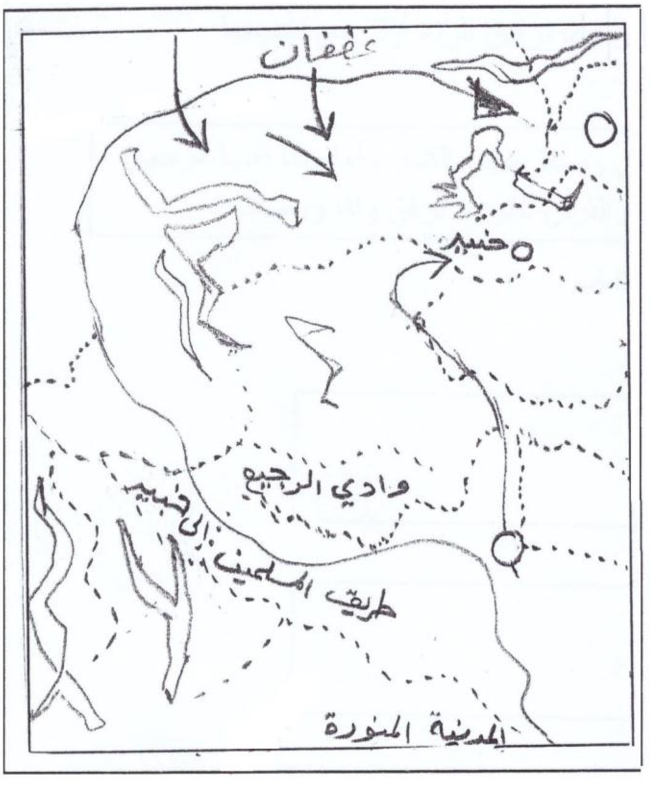
ورقة عمل الطلبة (7)

عنوان الدرس: فتح خيبر الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم:

لديك ثلاث مهمات تستطيع القيام بها:



المهمة الأولى:

من خلال قوله تعالى (لَا يُقَاتِلُونَكُمْ جَمِيعًا إِلَّا فِي قُرًى مُّحَصَّنَةٍ أَوْ مِن وَرَاءِ جُدُرٍ)

ومن خلال الخارطة التي تبين مسير جيش المسلمين إلى خيبر ما الاستراتيجيات الحربية التي يمكن أن تستنتجها من خلال هذه الخطة؟

1-----------------------------

2-------------------------------

3-----------------------------------

4--

المهمة الثانية : ما النتائج المترتبة على فتح خيبر

1--

2---

المهمة الثالثة : ما أهم الدروس والعبر المستفادة من فتح خيبر؟

1--

2 --

3 --

4 --

5 --

ورقة عمل الطلبة (8)

عنوان الدرس: حالات ترقيق الراء فيها أولى من تفخيمها   الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: ....   التاريخ: /   / 2017

عزيزي المتعلم: لديك مهمتان تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى: أن تختار من الصندوق الحالة التي يكون فيها ترقيق الراء أولى من تفخيمها وتتطابق مع المثال

يجوز فيها الترقيق والتفخيم وقفا ووصلا والترقيق أولى، ترقق وصلا بسبب الكسر وأما وقفا ففيها الوجهان والترقيق أولى، ترقق في جميع الحالات الستة التي وردت في القرآن الكريم، ترقق وقفا ووصلا

أمثلة على حالات ترقق فيها الراء والترقيق فيها أولى من التفخيم

فرق	⇦	
قطر	⇦	
ونذر	⇦	
يُسر	⇦	

المهمة الثانية:

قال تعالى " **وَالْفَجْرِ * وَلَيَالٍ عَشْرٍ * وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ * وَاللَّيْلِ إذا يَسْرِ *هَلْ فِي ذَلِكَ قَسَمٌ لِذِي حِجْرٍ** "من خلال الآيات السابقة ضع خطا تحت الراء التي تفخيمها أولى من ترقيقها، وخطين تحت الراء التي ترقيقها أولى من تفخيمها.

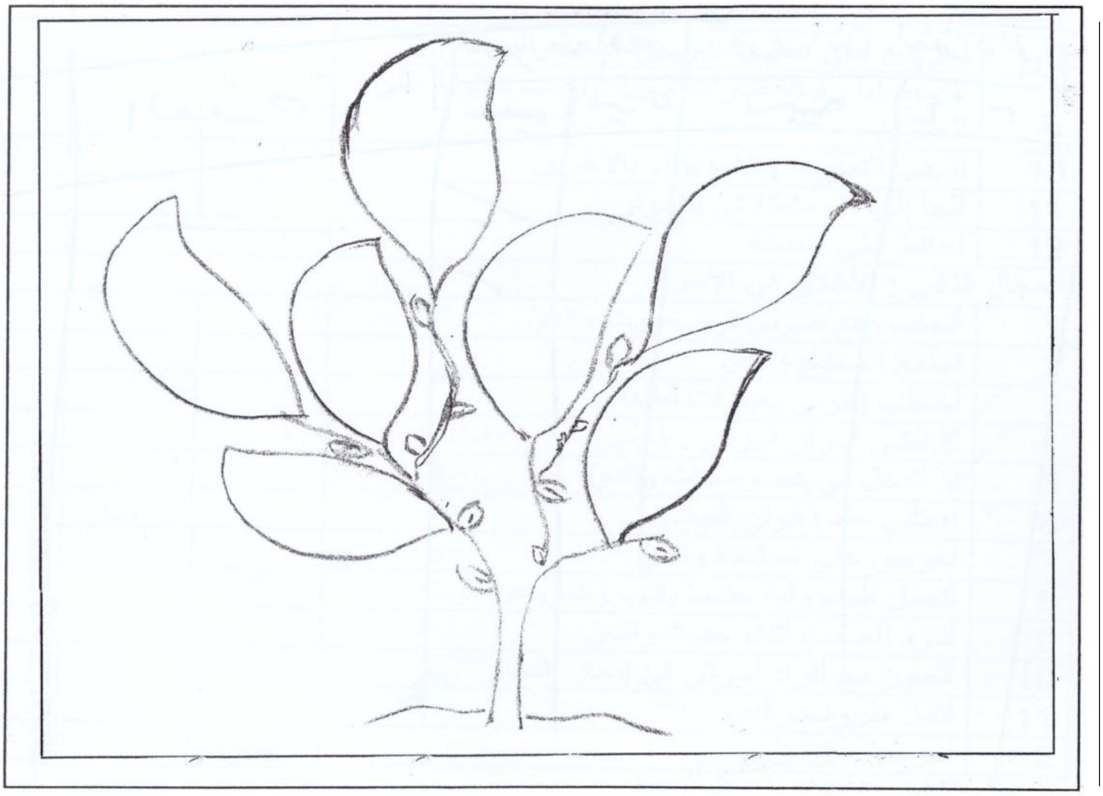
ورقة عمل الطلبة (9)

عنوان الدرس: آداب الطريق الصف: التاسع الأساسي

اسم المتعلم: .... التاريخ: / / 2017

عزيزي المتعلم: لديك مهمتان تستطيع القيام بها:

المهمة الأولى: إملاء شجرة آداب الطريق بالآداب التي حث عليها الحديث الشريف



المهمة الثانية : في ضوء دراستك لآداب الطريق ما رأيك في السلوكيات التالية:

1- طلب إليك زميلك الجلوس على قارعة الطريق لمراقبة العامة:

2- مر صديقك بالقرب من عامل وطن وتجاهله:

3- قام صديقك بإلقاء ورقة من نافذة السيارة:

4- دعا صديقك زملاءه لحملة نظافة للحي.

ملحق (6)

مقياس تنمية الذات الأخلاقية

عزيزي المتعلم:

يجري الباحث أطروحة دكتوراه للتعرف على مستوى تنمية الذات الأخلاقية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ويرجو الباحث منكم قراءة كل فقرة ووضع إشارة (X) مقابل كل فقرة في العمود المناسب لدرجة انطباق الفقرة عليك.

علما أن البيانات والمعلومات المتوافرة في الاستبانة ستتم معالجتها فقط لأغراض البحث العلمي

طريقة الإجابة وتعبئة الاستبانة:

يرجى وضع (X) تحت الدرجة التي توافق رأيك من الدرجات الثلاث:

فقرة الاستبانة	دائماً	أحيانا	نادراً
أحب معلمي	(X)		

مقياس تنمية الذات الأخلاقية

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا
	المجال الأول: أخلاق النفس			
1	أحرص على قول الحقيقة.			
2	أتجنب مجتمع رفاق السوء.			
3	لا أتكبر على الاخرين.			
4	أتجنب الغش فيما أقوم به من أعمال وأقوال.			
5	أقابل الإساءة بالحسنة.			
6	أشعر بالرضا عن صفاتي الجسمية.			
7	أشعر بالرضا عن قدراتي العقلية.			
8	احرص على البعد عن الغيبة والنميمة.			
9	أنزعج إذا رأيت عبارات مخلة بالآداب مكتوبة على الجدران.			
10	أتجنب السخرية والاستهزاء بالآخرين.			
11	ألجأ إلى حل مشكلاتي بالحوار.			
12	أحافظ على النظافة.			
	المجال الثاني: الأخلاق في الأسرة			
1	أتجنب رفع صوتي فوق صوت والديّ.			
2	استمع لنصائح والديّ.			
3	أخاطب إخوتي بعبارات لطيفة.			
4	احرص على عدم إفشاء أسرار أسرتي.			
5	أتجنب التدخل في خصوصيات والديّ.			
6	أستأذن عند دخولي البيت.			
7	أحرص على مساعدة والديّ.			
8	أتحمل المسؤولية عندما يغيب والدي عن البيت.			
9	ألتزم الصمت أثناء حديث والديّ.			
10	أتعاون مع أفراد أسرتي في إنجاز المهام.			
11	أتقبل ظروف والديّ.			
12	أحرص على بِرِّ والديّ.			

المجال الثالث: الأخلاق في المدرسة				
1	أتعامل مع معلميّ بصدق.			
2	أعتذر لمعلمي عند تأخري.			
3	أقيم معلميّ بعيدا عن العواطف.			
4	أذكر محاسن معلميّ أثناء غيابهم.			
5	أتجنب الانشغال بالأحاديث الجانبية أثناء كلام المعلم.			
6	أتقبل نقد المعلم لي وتوجيهاته بمحبة.			
7	أتعاون مع زملائي في إنجاز الواجبات المدرسية.			
8	أحافظ على ممتلكات مدرستي.			
9	أحرص على نظافة صفي ومدرستي.			
10	أعمل على ترشيد استهلاك الماء والكهرباء بمدرستي.			
11	أحب ان أزين مدرستي.			
12	أتعامل مع زملائي من ذوي الإعاقات بالود والاحترام.			
المجال الرابع: الأخلاق في المجتمع				
1	أحرص على زيارة أقاربي.			
2	أتعامل مع أقاربي باحترام.			
3	أحسن التعامل مع أصدقائي .			
4	احرص على عدم الجلوس في الطرقات.			
5	ارد السلام على من يلقيه علي بغض النظر عن منزلته.			
6	أشارك في المناسبات الاجتماعية المختلفة.			
7	أحرص على الإصلاح بين المتخاصمين.			
8	اقدم المساعدة لمن يطلبها من الناس قدر استطاعتي.			
9.	احرص على إرجاع المفقودات إلى أصحابها.			
10	أحافظ على ممتلكات الجيران.			
11	أتجنب الوقوف في الأماكن الممنوعة أو المشبوهة.			
12	أتجنب التدخل في خصوصيات جيراني.			

المجال الخامس: الأخلاق في البيئة					
1	أحرص على عدم إلقاء النفايات في الشارع.				
2	أحافظ على نظافة مكاني بعد التنزه.				
3	أشارك في تنظيف مسجدي.				
4	أشارك في حملات النظافة في منطقتي.				
5	أشارك في حملات زراعة الأشجار.				
6	أعتني بحديقة منزلي.				
7	أزيل الأذى عن الطريق.				
8	أتجنب إيذاء الحيوانات والنباتات.				
9	لا أسرف في استخدام الماء.				
10	أقترح مبادرات للمحافظة على البيئة.				
11	أتجنب رفع أجهزة الصوت أينما كنت.				
12	أساعد في تنظيم حملات توعوية بأهمية البيئة وسبل المحافظة عليها.				

ملحق (7)

اختبار مهارة التدبر في مبحث التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي

تعليمات الاختبار:

عزيزي المتعلم: إقراء المعلومات الآتية قبل الإجابة عن فقرات الاختبار:

1- يتكون الاختبار من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد يجب الإجابة عنها جميعها.

2- يتبع كل فقرة أربع إجابات واحدة منها فقط صحيحة ضع إشارة (X) في المربع الذي يمثل الإجابة الصحيحة أمام كل فقرة في نموذج الإجابة المرفق.

مثال ذلك: حكم التعامل مع البنوك الربوية:

1) حرام
2) مستحب
3) مباح
4) مندوب

رقم الفقرة	البدائل			
	1	2	3	4
1	X			

3- كل فقرة تتضمن أكثر من إجابة تعد الإجابة عنها خاطئة.

مثال ذلك: مرضعة الرسول صلى الله عليه وسلم هي:

1) ام بركة
2) حليمة السعدية
3) أمنة بنت وهب
4) زينب بنت جحش

رقم الفقرة	البدائل			
	1	2	3	4
1	X	X		

لاحظ أن البديل (2) يمثل الإجابة الصحيحة، لكن الإجابة عن هذه الفقرة تعد خاطئة لأننا وضعنا إشارتي (X) في المربعين (1) و(2).

4- علامتك في الاختبار هي مجموع إجابتك الصحيحة عن فقراته.
5- لا تكتب شيئا على ورقة الأسئلة وسلمها مع نموذج الإجابة المرفق.
6- أجب عن جميع فقرات الاختبار وانقل رمز الإجابة الصحيحة إلى النموذج المخصص لذلك.
7- مدة الاختبار (45) دقيقة.

ورقة إجابة اختبار التدبر

اسم المتعلم:........................ العلامة (   )

الصف: التاسع الاساسي اليوم: .... التاريخ:..................

	1	2	3	4
1	X			
2	X			
3				X
4	X			
5	X			
6	X			
7	X			
8		X		
9	X			
10				X
11	X			
12				X
13				X
14	X			
15	X			
16	X			
17	X			
18		X		
19	X			
20	X			
21			X	
22		X		
23		X		
24				X
25			X	
26			X	
27	X			
28	X			
29	X			
30		X		

مراحل التدبر ومهارته وأرقام الاسئلة الخاصة بكل مرحلة

المرحلة	المهارة المستخلصة منها	رقم السؤال الذي مثل المهارة
الاستعداد والتهيئة	الربط (بين المعرفة السابقة والجديدة)	(28) ، (29)
	التنظيم	(14) ،(18)
الملاحظة	الربط بين الحدث والنتيجة	(5) ،(11)
	المقارنة	(16) ،(25)
الفهم والإدراك	إدراك العلاقات	(6) ،(9)
	التفكير الناقد	(15) ،(22)
	التفكير الإبداعي	(12)،(23)
	الاستنباط	(2)،(17)
	الاستقراء	(7)،(8)
القبول والاستجابة	اتخاذ القرار	(20)،(24)
	التلخيص	(10)،(26)
التطبيق العملي	التفسير	(4)،(13)
	الاستدلال	(1)،(3)
	حل المشكلات	(19)،(21)
	الاكتشاف (اكتشاف الأسباب)	(27) ، (30)

مقياس التدبر (اختبار لمهارات التدبر)

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

السؤال الأول:

لا تعد قصة أصحاب الفيل - التي حصلت في العام الذي ولد فيه النبي (صلى الله عليه وسلم) سببا لنزول سورة الفيل وذلك:

1) لعدم ورود سؤال بشأنها إلى النبي (صلى الله عليه وسلم).
2) لأنها من قصص الأمم السابقة.
3) لأنها توافقت وميلاد النبي (صلى الله علية وسلم).
4) لأنه لم يرد فيها رواية صحيحة عن الصحابة.

السؤال الثاني:

نستفيد من قول الصحابة رضي الله عنهم لرسول الله ﷺ في قضية الطواف بين الصفا والمروة مما رواه البخاري "إنا كنا نتحرج أن نطوف بين الصفا والمروة مما يذكرنا بعبادة الأصنام"؟

1) الحكم للشرع لا للعادة والتقليد.
2) عدم معرفة أسباب النزول يسبب الفهم الخاطئ للآيات.
3) الوقوف على ظاهر الآيات يؤدي إلى نقص في الفهم.
4) أسباب النزول تفيد في فهم الآيات.

السؤال الثالث:

يستفاد من تكرار عبارة "رغم أنف " ثلاث مرات في قوله صلى الله عليه وسلم (رَغِمَ أَنْفُ رَجُلٍ ذُكِرْتُ عِنْدَهُ فَلَمْ يُصَلِّ عَلَيَّ، وَرَغِمَ أَنْفُ رَجُلٍ دَخَلَ عَلَيْهِ رَمَضَانُ فَانْسَلَخَ قَبْلَ أَنْ يُغْفَرَ لَهُ، وَرَغِمَ أَنْفُ رَجُلٍ أَدْرَكَ عِنْدَهُ أَبَوَاهُ الْكِبَرَ فَلَمْ يُدْخِلاهُ الْجَنَّةَ)

1) سهولة أداء هذه الأعمال الواردة في الحديث الشريف.
2) أهمية هذه الأعمال.
3) الحرص على عمل الخير ومضاعفة الحسنات.
4) ضرورة القيام بهذه الأعمال قبل فواتها لأجرها العظيم.

السؤال الرابع:

لُقبت آمنة بنت الحسين ﷺ بـ (سكينة) وذلك:

1) لظرافتها وخفة كلامها وعذوبة ألفاظها.
2) لتخلقها بأخلاق النبوة.
3) لهدوئها في كلامها وانخفاض صوتها.
4) لأنها ساكنة في حركاتها، لطيفة في مشيتها.

السؤال الخامس:

عد النبي "صلى الله عليه وسلم" عقوق الوالدين وقول الزور من أكبر الكبائر بسبب:

1) لخطورتهما على المجتمع، وجلبهما سخط الله تعالى.
2) ما فيهما من تهديد لأمن المجتمع واستقراره.
3) ما يلحق مرتكبهما من سخط الله تعالى.
4) ما فيهما من زرع للنزاعات والخصومات.

السؤال السادس:

منهج حماية المجتمع من الكبائر والمتمثل في كل من: "غرس الانتماء للوطن، وتعزيز القيم الإيجابية، وفتح باب التوبة" هو منهج:

1) وقائي علاجي.
2) جزائي.
3) وقائي.
4) علاجي.

السؤال السابع:

سبب أولوية تفخيم الراء عند الوقف في كلمة "مِّصْرَ"

1) لأنها ساكنة وقبلها حرف استعلاء ساكن وقبله حرف مكسور.
2) لأن تفخيمها أيسر في النطق لوجود حرف استعلاء.
3) لأنها مفتوحة ما قبلها ساكن وما قبله مكسور.
4) لأن الراء مفتوحة في حالة الوصل.

السؤال الثامن:

سبب تفخيم الراء عند الوقف على كلمة "وَالْفَجْرِ" لأنها

1) ساكنة سكونا عارضا وقبلها ساكن قبله مفتوح.
2) مكسورة وقبلها ساكن قبله فتح.
3) مكسورة وقبلها حرف قلقلة قبله مفتوح.
4) مكسورة عند الوصل فقط.

السؤال التاسع:

الجامع بين قوله تعالى "إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا " وقوله تعالى "هَمَّازٍ مَّشَّاءٍ بِنَمِيمٍ"

1) تحريم النميمة لما فيها من كذب وإفساد للعلاقات بين الناس.
2) أن النميمة تعني الهمز واللمز.
3) وجوب اجتناب الهمز واللمز.
4) أن جزاءَ النمامِ النارُ يوم القيامة.

السؤال العاشر:

من آثار التنازع بين المسلمين الذي يشير إليه قوله تعالى: "وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ"

1) التفكك والنزاع.
2) انعدام الرحمة.
3) الفشل والنزاع.
4) الضعف والمهانة والتبعية.

السؤال الحادي عشر:

طلب الإسلام من المسلمين التأكد من صدق الأخبار قبل نقلها وذلك:

1) للقضاء على الإشاعات وردود الأفعال عليها.
2) لأن الصدق هو أساس بناء المجتمع.
3) لأن الأصل في الإنسان البراءة من التهم.
4) لأن اتهام الآخرين إثم وحرام.

السؤال الثاني عشر:

يفهم من قول علي ﷺ"من اتجر قبل أن يتفقه في الدين فقد ارتطم في الربا ثم ارتطم ثم ارتطم" أن:

1) الربا ينشر الحقد والكراهية بين الناس.
2) الربا محرم في الشريعة الإسلامية.
3) المرابي لا يساعد الناس.
4) التاجر لابد له أن يتفقه بمسائل الحلال والحرام تجنبا للوقوع في الربا.

السؤال الثالث عشر:

المقصود بالحرب في قوله تعالى: "يَا أيهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ، إِن لَّمْ تَفْعَلُوا فأذنوا بِحَرْبٍ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُون"

1) بعثهم يوم القيامة كالذي يتخبطه الشيطان من المس.
2) العذاب الشديد لمن أكل الربا.
3) عدم الرحمة بمن يأكل الربا.
4) الوعيد الشديد من الله ورسوله لمن استمر على أكل الربا.

السؤال الرابع عشر:

ينحف صوت الراء في الآية " فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ " لأنها:

1) مكسورة كسرا أصليا وليس بعدها حرف استعلاء مفتوح.
2) مكسورة كسرا عارضا.
3) مكسورة وما قبلها ساكن.
4) مكسورة وليس قبلها حرف تفخيم.

السؤال الخامس عشر:

شعر بعض الصحابة ﷺ بأن بند صلح الحديبية الذي ينص على أن "من أتى محمدا من قريش بغير إذن وليه رده إليهم ومن جاء قريشا من المسلمين لم يردوه" هو ظالم ومجحف بحق المسلمين وذلك:

1) لأنه لصالح قريش وسطوتها وقوتها.
2) لأنه يمنع زيادة عدد المسلمين.
3) لأن قيمة الإسلام هي في المحافظة على الأرواح.
4) لأن وحدة المسلمين هي التي تزيد قوتهم.

السؤال السادس عشر:

الفرق بين القرض المشروع والقرض غير المشروع يتمثل في:

1) أن الزيادة المشروطة في القرض غير المشروع يأخذها المقرض دون مقابل.
2) أن القرض المشروع يتعامل به المسلمون وغير المشروع يتعامل به غير المسلمين.
3) القرض المشروع يعمل على سد حاجات الفقراء بخلاف القرض غير المشروع.
4) أن القرض المشروع فيه بيع وشراء بخلاف غير المشروع.

السؤال السابع عشر:

بعد فتح خيبر أرسل النبي ﷺعمر بن مسعود الثقفي وغيلان بن مسلمة رضي الله عنهما إلى اليمن لتعلم صناعة المنجنيق. الدرس المستفاد من ذلك:

1) المسلمون يستفيدون مما عند غيرهم من علوم.
2) ضرورة تجهيز الجيوش.
3) ضرورة الحصول على الأسلحة من جميع الأماكن.
4) الإعداد الجيد للحرب.

السؤال الثامن عشر:

الوجه الأولى في حرف الراء في كلمة (الْقِطْرِ) في قوله تعالى "وَأَسَلْنَا لَهُ عَيْنَ الْقِطْرِ" عند الوقف عليها هو:

1) الترقيق، بسبب السكون العارض.
2) الترقيق، لأنها في الأصل مكسورة.
3) الترقيق، لأنها ساكنة سكونا عارضا وقبله حرف ساكن قبله مكسور وذلك أيسر في النطق.
4) التفخيم، لأنها ساكنة سكونا عارضا وبينها وبين الحرف المكسور قبلها حرف استعلاء .

السؤال التاسع عشر:

(الطريق من المرافق العامة التي نشترك فيها مع غيرنا) لذلك علينا أن نتعاون جميعا لحفظ حرمتها وذلك بــ :

1) التزام آدابها.
2) غض البصر.
3) كف الأذى.
4) رد السلام.

السؤال العشرون:

الإجراء المناسب لتعديل سلوك خاطئ يظهر في الطريق هو:

1) مخاطبة الناس بالحكمة والموعظة الحسنة.
2) عدم التدخل تجنبا للإساءة.
3) إبلاغ الجهات المعنية لمتابعة ذلك.
4) تقديم المساعدة لمن يطلبها.

السؤال الواحد والعشرون :

إذا تعرضت لسؤال عن حكم شرعي فإن تصرفك الصحيح يكون بــ :

1) الإجابة عن هذه المسألة إذا كنت تعرف الإجابة.
2) البحث عن الإجابة في الكتب والمراجع.
3) إرجاعه إلى المختصين في دائرة الإفتاء العام.
4) إرجاعه إلى إمام مسجده.

السؤال الثاني والعشرون:

يمكن أن يحفظ المسلم نفسه من الزلل في ظل متغيرات الحياة الحديثة، والانفتاح على وسائل التواصل الاجتماعي بـ:

1) التحصن بالأخلاق العلمية الرصينة.
2) التسلح بالعلم والمعرفة.
3) الالتزام بالقوانين والأنظمة.
4) معرفة طريق الخير وطريق الشر.

السؤال الثالث والعشرون:

يكون أثر إفساد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات أكبر في:

1) الأمن والأمان الاجتماعي.
2) إفساد الدين والأخلاق.
3) إفساد المؤسسات العامة والخاصة.
4) إفساد المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

السؤال الرابع والعشرون:

(ركبتَ إلى جانب رجل في حافلة عامة، فقام بإلقاء نفايات من النافذة)، فإن ردة فعلك السليمة:

1) تعنيفه على ما فعل.
2) تركه وعدم التصرف معه بأي شيء.
3) إخبار رجل الأمن الموجود بالمنطقة.
4) محاورته بالحكمة والموعظة الحسنة.

السؤال الخامس والعشرون:

العلاقة التي تربط بين اليهود في زمن الرسول صلى الله عليه وسلم والزمن الحالي في حربهم مع المسلمين:

1) التزامهم بالعهود والمواثيق.
2) نقض المواثيق والعهود .
3) قتال المسلمين من وراء حصون.
4) التحريض على قتال المسلمين.

السؤال السادس والعشرون:

نهى الإسلام عن التعامل بالربا لما له من آثار سلبية، أهمها:

1) انتشار البطالة بين الشباب.
2) استغلال حاجات الأفراد.
3) نشر الحقد ،وتعطيل الإنتاج، وانقطاع المعروف.
4) زيادة المال في يد المرابين .

السؤال السابع والعشرون:

يستدل من قوله تعالى (يَا أيهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ) ومقولة (الأصل في الإنسان البراءة من التهم)

1) الأصل في المؤمن أن يكون صادقا.
2) خطر تصديق الإشاعات ونقلها وبناء الأحكام عليها.
3) عدم نقل الأخبار مهما كانت.
4) تجنب اتهام الآخرين.

السؤال الثامن والعشرون:

السبب الرئيس لفتح خيبر في السنة السابعة للهجرة:

1) معاقبة يهود خيبر لنقضهم عهدهم مع الرسول صلى الله عليه وسلم يوم الأحزاب.
2) القضاء على اليهود لأنهم أهل فتنة.
3) زيادة هيبة المسلمين داخل الجزيرة العربية وخارجها.
4) أخذ الحيطة والحذر من مكر الأعداء ومباغتتهم قبل أن يباغتونا.

السؤال التاسع والعشرون:

من المظاهر الجديدة للتعامل مع الطرقات والتي حث عليها حديث رَسُول اللَّهِ صَلَّى الله عَلَيْهِ وَسَلَّمَ (إياكُمْ وَالْجُلُوسَ فِي الطُّرُقَاتِ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، مَا لَنَا مِنْ مَجَالِسِنَا بُدٌّ نَتَحَدَّثُ فِيهَا، قَالَ: فَأَمَّا إذا أَبَيْتُمْ إلا الْمَجْلِسَ ,فَأَعْطُوا الطَّرِيقَ حَقَّهُ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَمَا حَقُّ الطَّرِيقِ؟ قَالَ: غَضُّ الْبَصَرِ، وَكَفُّ الأذى، وَرَدُّ السَّلامِ، وَالأَمْرُ بِالْمَعْرُوفِ، وَالنَّهْيُ عَنِ الْمُنْكَرِ):

1) التزام قوانين المرور والسير، والإشارات الضوئية، وأولويات المرور، والوقوف والتوقف
2) مساعدة رجال الدفاع المدني لإسعاف المصابين في حالة الحوادث.
3) إزالة النفايات والأذى من الشوارع العامة المزدحمة بالسير.
4) الصلاة بالطريق جماعة عندما يحين وقتها.

السؤال الثلاثون:

من أهم الإشارات التي وردت في قوله صلى الله عليه وسلم " أَلاَ أُخْبِرُكُمْ بِأَفْضَلَ مِنْ دَرَجَةِ الصِّيَامِ وَالصَّلاَةِ وَالصَّدَقَةِ " . قَالُوا بَلَى. قَالَ " إِصْلاَحُ ذَاتِ الْبَيْنِ وَفَسَادُ ذَاتِ الْبَيْنِ الْحَالِقَةُ" .

1) ضرورة دوام علاقة الحب والوئام بين أفراد المجتمع .
2) النزاع يقلل من هيبة الأمة ويعرضها للضعف والفرقة.
3) تأثير فساد العلاقات الاجتماعية في الدين والخلق .
4) الحرص على أخوة الإيمان بين أفراد المجتمع الواحد.

THE EFFECT OF AN EDUCATIONAL PROGRAM BASED ON MARZANOS DIMENSIONS OF LEARNING MODEL ON THE DEVELOPMENT OF THE MORAL-SELF AND SKILL OF MEDITATION AMONG NINTH GRADE STUDENTS AT ISLAMIC EDUCATION SUBJECT IN JORDAN.

BY

Yousef Mufleh Abu-AlKail

Supervisor

Dr. Saleh Moh'd Al Rawadieh, Prof

ABSTRACT

This study aimed at investigating the effect of an educational program based on Marzano's Dimensions of Learning Model on the development of moral-self and the skill of meditation among Ninth grade students at the Islamic Education Subject in Jordan. The sample consisted of 50 ninth grade students from Madaba First Secondary School for Boys in Madaba Directorate of Education for the academic year 2016/2017. The school was chosen because it suited the conditions of the study in addition to being close to the researcher. The control and experimental groups in the school were randomly assigned in a way that members of the experimental group studied the proposed program, whereas members of the control group studied the regular program.

To achieve the study objective, a scale for the development of the moral-self and a test for the skill of meditation have been constructed. The scale and the test were applied on the experimental and control groups before the treatment began to ensure the equivalence of the groups. Then, they were applied after the five-week treatment to

collect results and answer study questions. The average and standard deviations were calculated and multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was used.

The study results have shown statistically significant differences at the level of (a =0.05) at the moral–self and the skill of meditation level in favor of the experimental group. In the light of this result, the study recommended the use of Marzano's dimensions of learning model in the educational process in general and in the field of teaching Islamic Education in particular. It also recommended including learning situations, activities, and tasks embodying the implications of Marzano's Dimensions of Learning

. **Key words:** Educational Program , Learning Dimensions, Marzano Model , Development of self-moral, skill of meditation.

.